COMUNICACIÓ EDUCATIVA

REVISTA D'ENSENYAMENT DE LES COMARQUES MERIDIONALS DE CATALUNYA

Número 30 · 2017



ISSN: 1575-9911 · EISSN: 2339-5559 – https://revistes.urv.cat/index.php/comeduc

Datos catalográficos. Servicio de Biblioteca de la Universidad Rovira i Virgili

Comunicació educativa [Recurs electrònic]: revista d'ensenyament de les comarques meridionals de Catalunya. – Revista electrònica. – Any XXVI, N. 30 (2017)- . – Tarragona : Publicacions URV, 2017 -
Anual
Títol variant: CE
Descripció basada en: Any XX, N. 24 (2011), el 3 març 2013
Publicació realitzada per les Àrees de didàctiques específiques de la Universitat Rovira i Virgili amb la col·laboració de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia.
Versió electrònica en línia del mateix títol en paper
ISSN 1575-9911 (versió paper)
eISSN 2339-5559
Accés lliure: http://www.revistes.publicacionsurv.cat/index.php/comeduc
1. Ensenyament - Revistes. 2. Pedagogia – Revistes. 3. Revistes electròniques I. Universitat Rovira i Virgili. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de Tarragona. II. Publicacions URV. III. Títol. IV. Títol variant

Comunicació Educativa. Revista d'ensenyament de les comarques meridionals de Catalunya
Any XXVI, número 30. Tarragona, 2017

Edita:
Publicacions URV
Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili:
Av. Catalunya, 35 - 43002 Tarragona
Tel. 977 558 474
www.publicacions.urv.cat/
publicacions@urv.cat

ISSN: 1575-9911
EISSN: 2339-5559
Dipòsit Legal: T-462-2013

Administració:
Universitat Rovira i Virgili
Campus Sescelades
Carretera de Valls, s/n
43007 Tarragona
comunicacio.educativa@urv.cat

Col·labora:
Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia

ÍNDEX

EDITORIAL. PER UNA INNOVACIÓ ESCOLAR EFECTIVA

Des de fa un temps, a les escoles catalanes s'estan multiplicant les iniciatives per renovar les estratègies d'ensenyament i aprenentatge, trencar amb velles rutines i fer una aposta decidida per la innovació docent (paradoxalment, no sempre les facultats d'Educació hi estan tenint un paper remarcable). Aquestes ganes de millorar no poden rebre sinó el suport i el reconeixement de tota la comunitat educativa.

Tanmateix, no podem deixar d'alertar sobre algunes de les limitacions d'aquest moviment. En ocasions, fa la sensació que som davant d'una hipertròfia de projectes renovadors escolars, que s'apliquen sense que ningú no n'hagi avaluat els resultats o que no se centren en allò que es fa per ajudar a l'aprenentatge més eficient de les matèries. I mai no ens cansarem de repetir que l'educació és un element molt sensible, que tracta amb persones, i, en conseqüència, que les escoles no poden ser objecte d'experiments banals o poc fonamentats. A aquestes alçades, tenim prou experiència per ser previnguts davant de modes que van i venen. Desconfiem de la fe fanàtica en propostes renovadores que creuen

que per si soles resoldran tots els problemes del nostre sistema escolar. I també desconfiem dels qui sempre obvien altres qüestions essencials, com la responsabilitat de l'administració educativa, l'estabilitat laboral dels mestres o les conseqüències de tenir al nostre país una doble xarxa escolar pública/concertada.

Un altre element a tenir en compte és que, malauradament, en ocasions sembla que hem entrat dins una dinàmica de mercat (en el pitjor sentit de la paraula), en què algunes escoles han de captar el major nombre possible d'estudiants tot oferint una presumpta innovació que no es reflecteix dins les aules.

Hi ha moltes qüestions que podríem mencionar, però voldríem destacar el paper dels mestres, veritable punt clau. Tot i que a un mestre se li ha d'exigir dedicació i passió, no per això ha de renunciar als seus drets laborals i de conciliació familiar. La renovació no pot anar solament a costa del sacrifici dels mestres, no pot basar-se en demanar-los (sense més reconeixement ni més recursos) una major càrrega d'esforç que no sempre té una relació proporcional amb els resultats obtinguts.

En un món que fa la impressió que únicament vol premiar els resultats immediats i la imatge de renovació, fem una crida per una innovació educativa efectiva fonamentada en la reflexió, la pausa, els resultats verificables, la consciència social, la coherència entre els discursos i la realitat escolar. I també que reconegui i reivindiqui les seves arrels històriques.

Comptat i debatut, ens hem de felicitar per tot aquest moviment de renovació, reflex d'una escola viva i dinàmica, que busca constantment la millora, reflexiona sobre la seva funció i està disposada a modificar les seves estratègies didàctiques quan convingui. I hem d'anar amb compte amb tot allò que sols sigui fum i interessos particulars…

ENTREVISTA AMB ENRIC PRATS

Josep M. Pons-Altés
Universitat Rovira i Virgili
josepmaria.pons@urv.cat

Resum
Enric Prats Gil, doctor en Pedagogia per la Universitat de Barcelona, actualment és professor de Pedagogia Internacional i forma part del GREPPS (Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social). També és membre del Programa MIF, de Millora i Innovació en la Formació de Mestres, que pretén millorar la formació inicial dels mestres a les universitats catalanes. Cap d'edició de la revista *Temps d'Educació*, ha treballat particularment qüestions relacionades amb l'ètica, l'educació per a la ciutadania i la formació del professorat, amb estudis comparatius amb altres sistemes europeus. Entre les seves publicacions podem destacar els llibres *L'escola importa* (2019), *Aprendre de lletres. Literatura i pedagogia, vides paral·leles* (2016), *L'educació, una qüestió d'estat. Una mirada a Europa* (2013), *Diversidad y complejidad en la educación secundaria* (2013), *Multiculturalismo y educación para la equidad* (2006), *Ètica de la informació* (2004) i *Racismo en tiempos de globalización* (2001).

Paraules clau
Pedagogia; formació de professorat

Abstract
Enric Prats Gil was awarded his doctorate in Pedagogy by the Universitat de Barcelona and is currently professor of International Pedagogy and a member of the GREPPS (the Catalan initials of the Research Group in Pedagogical and Social Thinking). He is also a member of the MIF programme (Improvement and Innovation in Teacher Training), which seeks to improve the initial training of teachers in Catalan universities. Senior editor of the journal Temps d'Educació, he has worked in particular on issues relating to ethics, citizens' education and teacher training, through comparative studies with other European systems. Of particular note among his publications are the books L'escola importa (2019), Aprendre de lletres. Literatura i pedagogia, vides paral·leles (2016), L'educació, una qüestió d'estat. Una mirada a Europa (2013), Diversidad y complejidad en la educación secundaria (2013), Multiculturalismo y educación para la equidad (2006), Ètica de la informació (2004) and Racismo en tiempos de globalización (2001).

Keywords
Pedagogy; teacher training.

Tens una obra diversa, però en aquesta entrevista ens centrarem en la formació de professorat, que és una de les temàtiques que més t'està ocupant aquests darrers anys.

En primer lloc, et demano una valoració general sobre la formació que actualment es dona als futurs mestres a les facultats catalanes. Quins creus que en són els punts forts actualment i quins en són els elements més febles que —al teu parer— caldria abordar de manera prioritària?

D'entrada cal acordar que la formació del professorat és molt desigual en aquest país. Tenim la formació de mestres, per un costat, que ara són quatre anys de grau universitari, i tenim la de secundària i batxillerat, que és una formació de màster afegida a la formació de grau que hagin fet amb la seva especialitat.



D'una banda, la formació de mestres pròpiament ha fet un avenç importantíssim pel fet d'incorporar-se com a estudi universitari fa una vintena d'anys, més o menys, i ara haver assolit el grau. I el fet que ja estigui ben arrelat a la universitat és un gran repte assolit. Tots els processos d'incorporació d'aquests estudis més vinculats a un ofici que no pas a una professió liberal, com podem entendre-la, signifiquen un canvi important de cultura de treball. Per tant, això encara s'arrossega: el magisteri a la universitat és molt jove. Tot i així, estem veient que hi ha interès des de les instàncies acadèmiques d'anar incorporant elements de

millora constantment que facin que l'oferta s'adeqüi millor a allò que el sector demana. El sector és l'Administració i també l'escola, molt clarament diferenciada entre la pública i la privada-concertada. Una cosa és la demanda de l'escola pública, que es canalitza a través de l'Administració (normalment) o a través d'altres actors particulars, com els moviments de renovació pedagògica o d'altres; i una altra és l'escola concertada, que es mobilitza bàsicament a través de les grans patronals i d'altres actors, fundacions o editorials. Així doncs, la formació que es dona als mestres ha d'atendre les reclamacions d'aquests actors. Crec que es fa un esforç des de les universitats per intentar arribar d'una manera equilibrada a aquests actors. I crec que això és un avenç important.

D'altra banda, la recent incorporació de la formació de mestres ha vingut acompanyada d'un procés d'empobriment constant de la universitat. En aquest país ara celebrem els 25 o 30 anys del mapa universitari català, però és un mapa que s'ha anat tornant precari a poc a poc. És cert que s'han revitalitzat territoris "perifèrics" pel fet d'implantar-hi universitats. També és cert que això, probablement, disgrega i alimenta el fet que hi hagi una certa competència entre centres que comparteixen la mateixa àrea, i això no només a magisteri, sinó en totes les àrees.

També és observable que, en aquest temps, la universitat pública s'ha de polir. Per exemple, a la Universitat de Barcelona i a l'Autònoma estem arribant al 70% de professors associats (no tinc les dades d'altres universitats). Això no vol dir que amb el professorat associat s'abaixi la qualitat de l'ensenyament, ja que és necessari tenir professionals que vinguin a ensenyar a la universitat allò que coneixen en la pràctica diària. El problema és que tenim un professorat associat fals i molt precaritzat, que no té les condicions per poder treballar d'una manera òptima en el context universitari. Evidentment, en aquests casos del 70% de professorat, l'oferta no pot ser de la millor qualitat.

Per tant, és un procés que sí que va de cara a una millora, però alhora des del punt de vista estructural s'ha anat empobrint, no només per retallades econòmiques, sinó també per una mirada pobra de país en l'àmbit de la política universitària. No hem anat a construir una universitat catalana que tingués i fos un referent. En un mercat molt competitiu, a

escala europea, on destaquen grans universitats, aquí hem apostat per petites universitats, en lloc d'apostar per nuclis importants que es podien perfectament localitzar.

Doncs sí, la precarització del professorat en altres universitat, com la URV, també existeix amb percentatges diria que, fins i tot, superiors al 70%. Ens estem trobant que comencem a perdre bona part del professorat associat, i això passa perquè s'acumula desmotivació, de vegades no només per no poder entrar a la universitat, sinó també per les males condicions laborals. Al marge dels interessos que s'obtenen de fer vida acadèmica, les hores dedicades en relació amb el salari suposen un sobreesforç que molts acaben pagant, i l'abandonen. No sé si aquí passa el mateix...

Sí, no ho conec exactament, però tinc casos propers i t'adones que el fet de dedicar-te a la universitat és un acte de militància. Les condicions en què avui s'aborda la vida universitària estan pensades per sectors que no són els nostres. O sigui, els estàndards de qualitat que ens apliquen venen d'altres ciències, no són aplicables a l'educació. No té cap sentit que nosaltres hàgim de publicar en revistes d'impacte que ningú no llegeix, i en canvi estem fent accions de transferència de coneixement en molts àmbits del sector, per exemple a través de moviments de renovació pedagògica, de sectors d'escoles quan fem assessoraments, de l'impacte a la premsa, en editorials o en altres canals... Tenim molt més impacte en la societat i en el sector que altres àmbits universitaris. Però, en canvi, no se'ns mesura amb uns criteris equiparables, de manera que a una persona de trenta anys li pot provocar desmotivació el fet que, per exemple, sigui molt més fàcil entrar a llistes d'ensenyament i tenir una plaça de secundària, perquè, a més, tindràs un sou acceptable i una vida més "tranquil·la" que no pas aconseguir que et publiquin un article en revistes de prestigi de difícil accés al gran públic. Ara bé, també és cert que quan consolides una plaça a la universitat gaudeixes d'una gran llibertat per fer allò que t'interessa i que més t'agrada. Tanmateix, avui en dia consolidar una plaça a la universitat és una fita que es pot aconseguir cap als quaranta-cinc anys, per la qual cosa és molt difícil trobar gent que estigui disposada a lluitar per aquesta meta.

Encara més que això: jo em referia a associats reals, és a dir, aquells que tenen una plaça consolidada en una escola i volem que exerceixin de professors associats, tot i que saben que el seu futur és a l'escola i no a la universitat. Al final se'n cansen al cap de cinc o sis anys...

És clar, perquè no hem sabut trobar una fórmula de "professorat mixt" que tingui una doble dedicació a l'escola i a la universitat, però contractual. És cert que li pots donar una categoria d'associat, si vols, des del punt de vista acadèmic, però que no sigui un extra, perquè ara ha de fer moltes hores i no se li reconeixen. Estem parlant de dedicació com a professor universitari, i aquí no fem només docència: també hi ha recerca, divulgació i transferència, i molta feina de gestió interna. Per tant, aquesta mirada més àmplia del que ha de ser un professional de l'escola —que interessa a la universitat— no la tenim, perquè l'Administració és molt rígida amb la normativa de contractació de docents, i també ho és la universitat.

Has tret un tema que penso que és important: la recerca educativa que s'està impulsant des d'alguns àmbits. Però és veritat que molts tenim la mateixa impressió que has comentat: que hi ha una mena de barrera que separa la recerca i el món escolar i, a més a més, n'hi ha una altra que separa la carrera acadèmica dels professionals universitaris de la preocupació social, de la necessitat social que teòricament hauríem de tenir a la nostra feina. Aquesta barrera com es pot trencar?

No sé si aquesta barrera existeix, i a ambdues bandes s'argumenta la manca de comunicació i de contacte: cadascú fa la seva. Per mi, la recerca educativa és més que l'impacte en l'aprenentatge dels infants. La recerca educativa pot ser, també, allò que pugui fer una editorial o una fundació, o una administració fent currículums quan està publicant normatives de plantilles.

Si ens limitem a la recerca educativa que pugui impactar a l'escola, hi ha actors, en gran part mestres, que fan una recerca espontània que genera canvis. Perquè aquests canvis puguin ser de millora, cal una avaluació amb uns criteris ben establerts, i d'aquest tipus dubto que hi hagi moltes recerques. Aquesta recerca conviu amb recerques de fora, que són

igual de legítimes. Per tant, no hi veig una barrera sinó un món molt ampli de recerques, en les quals cadascú hi té els seus interessos.

També poden ser l'Administració o les editorials les que estiguin fent recerca: a vegades sense estàndards però innovant potser a partir d'una recerca prèvia que no coneixem. Per tant, hi ha una recerca dins i fora de l'escola i la barrera no hi és tant entre el que fa el mestre o fa el docent universitari, sinó en la possible no comunicació entre uns i altres en relació amb els fruits que pugui donar això: perquè, al final, la recerca que es pugui fer fora de l'escola, des d'aquestes equidistàncies, indirectament revertirà en l'escola, però no sabem quan i com.

Al mateix temps, la recerca des de dins l'escola té les seves limitacions. La generalització d'aquella recerca a altres contextos és més que discutible, i això li nega validesa i la possibilitat d'universalitzar aquell coneixement adquirit. Els dos models de recerca conviuen, i l'impacte possible potser ni el veurem: aquí rau el drama de la recerca educativa, una situació que es repeteix en altres àmbits.

Un altre tema és l'"extrapolarització" de les petites recerques a les escoles, a les quals sovint s'atorga menys validesa que a les grans corporacions com l'OCDE o la UNESCO, que tenen una mirada estandarditzable de l'educació.

Ara llegeixo un llibre que tracta sobre com es concep actualment la paraula *educació* en diferents corrents (germànic, anglosaxó...), i una de les grans tensions no és el tema de teoria i pràctica, sinó que aquesta tensió prové, precisament, del fet de donar més validesa o autoritat a allò que digui l'OCDE que no pas a allò que digui el mestre. I sovint el mestre, per una autoestima més o menys alta o baixa, cedeix a allò que pugui venir des de fora, i per tant avui s'imposen paraules com la *innovació*.

Fixa't que al final afecta molt la meva manera d'entendre la idea de l'educació: si només em quedo en allò que passa en una aula o si miro el conjunt... I, és clar, això ens complica la investigació.

Has comentat fa un moment el tema de comparar amb altres països i justament tu has fet alguna publicació amb perspectiva comparativa. El nostre model formatiu, comparat amb el nostre model immediat europeu, quines principals especificitats creus que té? Som comparables en l'estructura general?

Sí, som molt homologables, des del moment que hem assolit el grau per a mestres, un nivell 6 de formació a l'escala de la UNESCO, i un nivell 7, que seria el màster. Ara, en els processos de selecció que s'han anat incorporant a través de la prova d'accés, com la PAP, també estem entrant en mecanismes que són comparables a Europa.

Potser el sistema d'accés a la professió és l'estructura que tenim menys homologable. Aquí la selecció del professorat per accedir a la feina està totalment centralitzada i és uniforme, rígida, però estem veient que hi ha països on no és així. Evidentment, aquests països la situen com a responsabilitat territorial o en l'autonomia de centre.

Aquí estem molt lluny d'això, encara, i penso que fora interessant que altres actors entressin a formar part de la selecció. Cal tenir present la relació entre aquest procés de selecció i la formació inicial, que en aquests moments la fem molt generalista, de mestres o professorat vàlids per a tot. És cert que tenim mencions, però estem pensant en un docent polivalent. I, a més, la formació inicial parteix de la idea de formar el docent per a tota la vida, però tots sabem que una persona quan acaba una feina no farà igual la feina després de cinc, deu o quinze anys d'exercir-la. La formació inicial ha d'estar connectada amb la formació permanent. I tampoc no hem treballat en el desenvolupament o carrera professional, gran dèficit actual.

Econòmicament la professió de mestre no està tan malament com les condicions laborals, que en altres països estan ben resoltes. Al meu parer la formació està ben homologada, però no ho està la trajectòria professional.

Estàs involucrat en el programa de millora de formació de mestres, el MIF, que es va posar en marxa l'any 2013. Globalment, quins resultats destacaries que s'hagin aconseguit i quins objectius us plantegeu en els propers anys?

D'això n'hauria de parlar millor el director, el coordinador del programa. Jo en faig només una contribució tècnica, de portar-ne la secretaria tècnica.

El programa neix amb la voluntat de donar una mirada diferent en la formació inicial en els tres moments clau: l'accés als estudis, els estudis

i l'accés a la professió. En l'accés als estudis, s'ha treballat en una prova d'accés personal, que ja s'ha posat en pràctica el 2017, amb un èxit important. Primer, això ja dona un missatge que magisteri no és qualsevol feina o qualsevol estudi. I segon, en aquesta prova d'accés també reequilibrem personal. La nota de tall no era baixa a magisteri; tampoc era un 12 sobre 14, però aquesta no era la idea. La idea era que aquells qui entrin ho facin amb un coneixement comunicatiu o lingüístic i logicomatemàtic més afinat. Calia una prova universal per a totes les universitats catalanes. Això no treu que després cada facultat posi l'eina que vulgui de selecció, però la base és comuna. Fins ara això no ho podíem garantir, a part de la selectivitat.

El debat ara serà com ha de ser la prova a mesurar, perquè hi ha veus que opinen que també hem de valorar actituds i components emocionals o equilibri psicològic del candidat.

I en els estudis, l'objectiu principal és connectar millor els interessos de recerca amb els de docència, i per això s'han fet tres convocatòries. A la de 2017, la connexió entre l'escola i la universitat encara queda més reforçada. I, per tant, jo acabaré ensenyant als meus alumnes de magisteri allò que estic treballant amb les escoles, per un tema d'economia d'esforços.

Després dels estudis, en el moment d'accés al món professional, sí que podríem connectar millor l'oferta acadèmica amb la demanda, amb això que ara anomenem *mencions*. Caldria afinar més el sistema d'accés de la llista, de la borsa i del treball. Així doncs, la feina del MIF ha estat de posar en sintonia la universitat, l'Administració i l'empresa.

Avui el repte va més en la línia de com podem introduir elements de millora estructurals en la formació per fer un canvi més profund; per exemple, per avançar cap a un màster per a mestres, per avançar cap a un model intensiu de pràctiques residents, que signifiqui realment una entrada al món laboral més equilibrada i més contextualitzada.

Has esmentat la prova d'aptitud personal, les PAP. Crec que estarem d'acord que el nivell d'exigència de les PAP era bàsic, demanava un mínim de coneixement general. Tot i així, va suspendre la prova del juny gairebé un 30% dels estudiants que s'hi van presentar. Ha calgut fer una prova d'aquesta mena

amb alumnes que majoritàriament han fet tota la secundària, i el 97% dels que han fet les PAU han aprovat. Però, en canvi, un percentatge important d'aquests alumnes ha estat incapaç d'aprovar un examen de competències bàsiques. Tenim un problema general al sistema educatiu català?

És clar, hi ha molts elements, aquí. Aquesta és la prova que necessitem per poder seleccionar els alumnes, els futurs estudiants de magisteri. Però no és segurament la més adequada, tot i que és la que era possible fer per un equilibri entre allò que les universitats estan disposades a admetre i allò que el sector educatiu ens ofereix. És a dir, els tres mil matriculats que tenim, el sistema educatiu ha aconseguit formar-los d'aquesta manera, tal com ens arriben en un moment donat a nosaltres. Així, amb el que avui les universitats estan disposades a admetre i amb el que el sistema ens pot donar, un 30% no hi entraria amb els resultats de la prova.

De fet, tenim un estudi en marxa, dins del MIF, que hem fet aquests últims tres anys i ara repetirem, que és veure quin és el perfil d'aquests alumnes que entren a primer. Ja veurem si, quant a consum cultural o situació sociofamiliar, és o no és molt diferent.

Si ara incorporéssim una prova diferent amb altres requisits, no sabem què podria passar. Alguns diran: i per què no hem d'incorporar sensibilitat artística?; i per què no coneixements històrics? Llavors anem a una prova de selectivitat o a qüestions actitudinals. A Finlàndia, com a mostra, les contribucions i col·laboracions amb entitats o institucions són mèrits dels candidats de magisteri, dels quals entra un de cada cent. I alerta, que estem posant un filtre a l'entrada als estudis, no a la professió.

Tot això que estem dient, per què no ho incorporem a l'accés a la professió? El debat hauria de ser també si tothom té dret a estudiar el que vulgui i l'Estat ho hauria de pagar. I llavors no hauríem d'aplicar cap filtre: posem-lo quan toqui.

Les PAP responen a un equilibri d'interessos o necessitats del sistema universitari, que veu que en cada professió cal articular un mecanisme que filtri estudiants. I respon també a allò que el sistema ens ofereix. És un fracàs per al sistema educatiu? Això hem de mesurar-ho a escala global. Aquí tenim una mostra dels estudiants que aspiren a cursar magisteri. I si féssim la mateixa prova als que aspiren a estudiar arquitectura o

medicina? Pel que fa a la selectivitat, és una prova que no selecciona sinó que ordena els alumnes del 14 al 5, perquè després puguin triar els estudis, i que aquell qui té un 13'9 pugui triar abans que el que té un 6.

Aquests que van arribar al 5 de la nota de tall són un fracàs del sistema? Crec que, en tot cas, s'ha de veure quin grau d'ajustament hi ha amb la selectivitat i l'expedient de batxillerat. Llavors la responsabilitat ja no és tant del sistema, sinó de l'escola. Sabem que segon de batxillerat només prepara per a la prova: no li podem demanar més.

Dels que vinguin després a la PAP, aconseguirem que n'aprovin més? En la meva opinió, sí, perquè la gent es prepararà millor. Vam fer una prova d'assaig, l'any anterior. La prova l'havia suspès més gent de la que havia entrat. Però, per què? Perquè ni tan sols havien preparat la prova: no sabien de què anava i no s'hi jugaven res.



Hem parlat del filtratge abans d'accedir als estudis i del filtratge en el moment d'arribar al món professional, però no hem comentat el filtratge durant els estudis. Al MIF es tracta l'exigència durant els estudis, que era important augmentar l'exigència en el grau, però també és veritat que això topa amb certes dinàmiques universitàries. Ser exigent significa moltes coses, en la qualitat de la docència; ser exigent en el feedback *que estableixes amb l'alumne. Creus que també hem d'apostar per l'exigència en el sentit de filtrar dins del grau o*

és un element que pot ser secundari en comparació amb elements més importants de millora de la docència?

No sé si això és un mite o no. Les estadístiques diuen que s'aprova massa, però quant és massa? I la pregunta és: és més bon docent el que suspèn més o el que aconsegueix que aprovi més gent? Però, és clar, podem invertir la pregunta: si jo soc un docent que a través d'un procés de valoració formativa —amb tutories o altres sistemes— aconsegueixo que el cent per cent aprovi, soc un docent molt efectiu, no? Però, qui el marca el nivell d'exigència?

Hi ha dos problemes: un d'epistemològic i un altre de professional. Epistemològic: sabem què és el nivell adequat? No, però sabem quin és el nivell necessari o ens l'inventem? Això és un problema epistemològic. Si la cosa es redueix a saber els rius de Catalunya, resulta molt fàcil. En canvi, crec que hi ha moltes assignatures que no es tracta d'això, només. Evidentment, quan es tracta de l'assignatura de català, si fa més faltes, suspèn: ho tens fàcil; però jo faig una assignatura que comparteixo amb un altre professor, Processos i Contextos Educatius. Tinc sis setmanes perquè l'alumnat aprengui teoria de l'educació. Vull que algú vingui i em digui: "Jo et faré una prova externa on mesuraré si els teus alumnes saben prou d'això." Si em posen aquesta prova, jo sabré què he d'ensenyar. Per tant, el problema és epistemològic i metodològic.

En segon lloc, hi ha un problema de cultura organitzativa. Tenim força llibertat, però també és cert que no tenim mecanismes tancats, estrictes, de col·laboració. Quan tens una assignatura compartida amb altres professors, ja és diferent. Jo en tinc una de quart de Pedagogia en què tenim quatre grups i som sis professors que compartim tota la docència. És clar, aquí hi ha una autoexigència diferent i sí que hi ha una possibilitat de trencar aquella monotonia o aquella mirada única, uniforme, de pensament... que tinc jo. Perquè jo puc anar molt equivocat perquè ningú em controla.

D'altra banda, hi ha una qüestió externa: sovint sentim dir "És que aproveu massa". No: "És que ho fem bé". Jo sempre dic això, i volia desmitificar una mica aquesta idea. No és que no tinguem criteri: és que el criteri és molt flexible i el marquem nosaltres.

Penso que hauríem de canviar la manera com ens referim a les coses, perquè avui només tenim una avaluació. Aquí, per exemple, tenim avaluació (a primers de juny) i reavaluació (a finals de juny), és a dir, que no tenim exàmens de setembre. Si suspèn algú al juny, mirem aquests suspesos, no els últims, perquè els que m'arriben a mi en estadística és l'acta final, però no l'intermedi que hagués quedat suspès.

Una de les novetats que hi ha hagut en els últims anys en el nostre sistema de formació de mestres és la implantació de la doble titulació d'Educació Infantil i Primària. Primer, què creus que aporta aquesta titulació? Segon, des del MIF teniu ja marcada una valoració d'aquestes dobles titulacions? En altres països amb uns estudis semblants al doble grau, hi ha grups de mestres que reivindiquen l'especificitat de la formació a infantil que en aquest grau conjunt, en altres països, s'ha anat perdent, ha anat prioritzant sempre la primària. A Catalunya pot passar això, també?

El programa MIF neix quan la doble titulació ja està implantada, i neix gràcies a aquesta. Quan es va posar en marxa la doble titulació, i es posa en marxa per decisió del Consell Interuniversitari de Catalunya, encara no existia el programa. Però, és clar, des del primer moment, el coordinador, Miguel Martínez, ja manifesta que el programa MIF no serà de la doble titulació: serà de tota la titulació, de magisteri, d'infantil i de primària. És cert que el finançament del programa va venir per la previsible reducció de places que generava la posada en marxa d'aquest programa, en grups pilot de 40 o 30, i això significava la pèrdua o la reducció de places, cosa que després no ha funcionat ben bé així.

Aquests diners que s'estalvien es posen al programa, per un compromís de l'Administració: un milió d'euros al finançament del programa i per al manteniment. Tots aquests diners sortien d'aquí; no són diners que hagi posat l'Administració de més. Per tant, el punt d'arrencada és aquest.

En la meva opinió, la posada en marxa va ser precipitada. Fou una demanda de sector, representat aquí pel Departament d'Ensenyament, que diu: "Tindrem una caiguda demogràfica i necessitarem mobilitzar professorat d'Infantil a Primària". És més, seria bo, com passa a la con-

certada, que hi hagués una certa polivalència amb el mestre i que pogués impartir de 3 a 12 amb una mica de mobilitat.

Quant al doble títol, hi ha altres demandes que afecten més la secundària, perquè la caiguda demogràfica anirà passant cap a secundària i haurem de buscar la polivalència de mestres cap a secundària.

En el cas de l'equilibri entre infantil i primària, el gran problema és la forta identitat que tenen els d'infantil, una identitat entre els parvulistes que no hi és tant en el mestre de primària. És molt probable que aquesta forta identitat et faci veure amb més dramatisme que estàs perdent privilegis, que estàs perdent espai quan t'ho combinen o quedes agrupat en un capítol més gran. En canvi, el de primària no es queixarà perquè no existeix aquesta identitat del de primària, que sí que hi és amb el d'infantil. Que és una identitat legítima? No et diré que no. De fet, hi ha estudis que sí que defensen que l'escolarització hauria de començar als 5/6 anys i no abans.

Potser l'error és pensar en un mestre tan uniforme. Potser la qüestió seria buscar elements comuns de formació a qualsevol docent, fins i tot de secundària, i a buscar espais d'especificitat, però per a uns i per als altres. Si jo tinc clar que els meus primers anys de docència els dedicaré al 3-6, doncs potser durant un temps em dedicaré a això en particular i m'oblidaré de primària, tot i que després —com que estic habilitat per fer-ho— em pugui formar per treballar al 9-12, per exemple. Per tant, si aquest desequilibri existeix, s'ha de corregir.

Nosaltres, com a MIF, hem posat en marxa un grup de treball coordinat per l'exdegà de Girona, Josep Maria Serra, que ha estudiat el perfil d'alumnes que hi entren, si el perfil d'alumnes de la doble titulació és diferent del d›altres. En algun cas sí que es donava alguna diferència de tipus cultural, a part de la nota de les PAU, que és més alta (en el cas de la doble titulació). Però no tenim conclusions sobre això.

Sembla que al món de les escoles, de la base, hi ha tot un moviment que aposta per la innovació, per un canvi de pautes d'ensenyament. Fa la impressió que l'escola catalana està en plena fase de recerca i de tecnologies, noves estratè-

gies. Quina impressió en tens, tu? Penses que a l'hora de fer certs canvis hem d'estar molt segurs del que fem i fer-ho a poc a poc?

Per mi una escola innovadora és, d'entrada, una escola mirall, en la qual les altres es volen veure reflectides. Una escola innovadora per definició no existeix. És fum, és una moda, és una etiqueta que s'estan autoimposant alguns titulars d'escola concertada i també algunes escoles públiques per no perdre clientela. Per tant, el primer *input* de la innovació és el màrqueting educatiu. Després sí que hi ha un element ètic, deontològic: voler trobar el mecanisme més eficient a allò que estic fent.

I fixa't que el que fem és reduir la innovació purament a una qüestió de mètode, d›estratègia. I la finalitat de l'escola? I les relacions amb la comunitat? Innovar també seria pensar que l'educació ja no és l'escola, que l'escola és un element més, i un docent ha d'innovar també sobre el seu rol.

És un error pensar que el docent només acompanya i va al costat; però llavors, creus que hem de gastar cinc anys de formació i el sou que tens per fer d'acompanyant? No hauries de donar alguna cosa més? Ets la persona que assegura que aquell individu ha d'aprendre i quina és la millor manera. En aquest debat no s'entra en la qüestió de les finalitats. I aquest per mi és el tema clau, perquè en la resta hi estem tots d'acord.

Una crítica que podríem fer és com és que l'Administració queda en un segon pla en aquests processos. O al revés, com és que l'Administració ha d'anar a corre-cuita, com el cas del consorci de Barcelona, que va haver de donar una resposta quan va veure que li menjaven el terreny un grup d'escoles. Així doncs, posem condicions i, quan les tinguem, la resta anirà sol. Evidentment, aquest moviment té molt de fum, però també és veritat que hi ha moltes escoles que fan renovació pedagògica des de fa molts anys i que no surten a primera línia.

Tot i que hem iniciat l'entrevista amb primària, no voldria acabar sense plantejar alguna qüestió de la formació de professorat de secundària. En graus d'humanitats, que poden conduir a la docència, no hi ha cap assignatura de didàctica i tot ho deixem amb un màster on trobem graduats que hi arriben amb escassa predisposició, que ho fan per obligació. Tens alguna opinió sobre la reformulació del màster d'educació secundària?

Per mi el model de secundària és molt millorable, però és molt interessant. No sé si en tenim xifres. Quan un comença Història, Filologia, Biologia, no sé si voldrà ser historiador, filòleg, biòleg, o realment voldrà fer de professor. Ja sap que per impartir docència a l'ESO i a batxillerat haurà de fer determinats estudis. A qui té aspiració de ser docent a secundària i a batxillerat no li manca informació, però d'entrada alguns estudis et generen una expectativa que després potser no es compleix. Si una docència és sobtada però es pren seriosament i es descobreix una vocació amagada, fantàstic; però en la majoria de casos no és així. Una noia de divuit anys no sap a què es dedicarà: potser té la inquietud de ser docent, o potser té la inquietud de dedicar-se a la biologia i al laboratori però es troba que per qüestions del mercat laboral ha d'anar cap a la docència.

Si els responsables acadèmics tenen clar que el 20% dels estudiants aniran a fer el màster i acabaran sent docents, potser seria interessant que al pla d'estudis incorporessin crèdits vinculats a l'educació i que aquests crèdits, quan arribin al màster, els hi validin, com proposava el MIF. I per ser docent de secundària i de primària, afegir-hi un pràcticum intensiu. Això és una feina que se'n va més enllà del dia a dia: és donar una mirada una mica diferent als professionals, als estudiants i a la seva expectativa laboral del futur.

Crec que no hi ha una reflexió interna sobre l'expectativa laboral futura dels estudiants que la vinculis amb el pla d'estudis. El pla d'estudis es fa amb uns criteris molt departamentals, a vegades més o menys epistemològics, àrees del coneixement, o vinculats a allò que la gent espera. I aquesta via que diem del MIF podria ser una via de sortida per a la secundària. Em sembla que és un model molt interessant: tenir una base de coneixements sobre una àrea que després et permet fer el salt a l'educació.

Però no crec que es pugui desvincular de l'oferta global que puguem fer també a primària i a infantil, perquè al final el sector educatiu demana uns perfils professionals molt semblants. Per tant, no veig malament aplicar a primària el model de secundària. Però cal anar a un intensiu fort, i també que la formació de base incorpori aquests complements docents, educatius o pedagògics.

ARTICLES

ACCIONS MUSICALS PER MILLORAR ELS HÀBITS LECTORS A L'ESO

M. Consuelo Garví Ruiz
IES Pompeu Fabra; consuelogarvi@gmail.com
José Gustems Carnicer
Universitat de Barcelona; jgustems@ub.edu
M. Alba Ambròs Pallarès
Universitat de Barcelona; aambros@ub.edu

Resum

El nivell de comprensió lectora entre els estudiants de l'ESO al nostre país és especialment baix, com es constata a partir dels resultats de l'informe PISA i d'altres proves de rendiment acadèmic establertes per l'Administració. Moltes investigacions interdisciplinàries vinculen aspectes musicals amb l'aprenentatge de les llengües i amb les habilitats per a la lectura en educació primària i secundària i posen en relleu el gran poder formatiu, socialitzador, mnemònic, motivacional i emocional de la música en aquestes edats. El poder emocional de la música permet la creació d'ambients sonors proclius a la lectura. La revisió bibliogràfica d'aquestes aportacions apunta possibilitats per investigar com la motivació a la lectura és un dels aspectes fonamentals que es pot propiciar des de l'educació musical a secundària.

Paraules clau

Hàbits lectors; educació musical; interdisciplinarietat; música i llenguatge; competència lectora.

Comunicació Educativa, n.º 30, 2017, 25-35 | DOI: 10.17345/comeduc201725-35
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

Abstract

The level of reading comprehension among students in compulsory secondary education is particularly low, which can be seen in the results of the PISA report and other academic performance tests established by the Government. Many interdisciplinary studies link aspects of music with language learning and reading skills in primary and secondary education and place great emphasis on the great power that music has on learning, socialization, mnemonics and emotional development at these ages. The emotional power of music allows it to create sonic environments that favour reading. A review of these studies indicates that music is an essential aspect in motivating students in compulsory secondary education to read.

Keywords

Reading habits; musical education; interdisciplinarity; music and language; reading competence.

Introducció

L'educació secundària obligatòria és una etapa educativa amb característiques que la fan extraordinàriament particular quant a rendiment, conflictivitat i ambient escolar. Les polítiques educatives des de l'Administració tendeixen a buscar un cert reequilibri entre els agents implicats (mestres, alumnat i famílies), i això evidencia enormes diferències entre centres i fins i tot entre grups d'alumnes. En aquest panorama divers i peculiar trobem dues assignatures ben diferents però que tenen alguns punts de contacte en els quals voldríem aprofundir per tal d'aprofitar sinergies i millorar l'acció educativa sobre els adolescents. Es tracta de la música i la llengua.

La llengua esdevé un eix vertebrador de la majoria d'aprenentatges a l'ESO, un instrument de comunicació transcendental però també de comprensió. La música, tot i ser una assignatura de rang més limitat (si ens referim al nombre d'hores que s'hi dediquen al llarg de l'ESO i a la consideració acadèmica que en solen tenir les famílies), és l'activitat preferida pels adolescents (és clar que les dades es refereixen al consum passiu de música, no pas a l'estudi sistemàtic del llenguatge musical o dels instruments).

Malgrat l'estudi dilatat de les llengües a l'ESO en nombre d'hores i en nombre d'assignatures, els resultats dels informes imparcials sobre el domini que els alumnes en tenen no són pas tranquil·litzadors: PISA indica que cal millorar la comprensió lectora, i per facilitar-ho tota acció serà benvinguda en els centres educatius. Aquest article, resultat parcial d'una tesi doctoral en curs, pretén assenyalar accions musicals que poden facilitar i millorar la pràctica lectora, especialment els hàbits lectors dels estudiants.

Música i llengua: dues cares d'una competència comunicativa

S'ha parlat i escrit molt de les relacions entre la música i la llengua, fins a quin punt són independents o si una és subsidiària de l'altra. L'extensa bibliografia d'aquestes últimes dècades sobre el tema fa pensar que és un camp fructífer i necessari. A més, les evidències i experiències referides

contenen diversos enfocaments i interdisciplines, com la neurociència, la lingüística o la PNL, que en serien alguns exemples.

Des dels anys vuitanta trobem models lingüístics generatius basats en les teories de Chomsky, Lerdahl i Jackendoff (2009) que permeten proposar regles gramaticals que van més enllà del llenguatge oral i trenquen les fronteres amb altres matèries, com la música (Serafine, 1983). L'estudi d'aquestes relacions és present —tot i que de forma irregular— en els àmbits més consolidats dels llenguatges: la fonètica, la morfologia, la sintaxi, la semàntica i la rítmica. Algunes de les principals aportacions es resumeixen a continuació:

- FRASEIG: l'anàlisi del discurs requereix unitats organitzades jeràrquicament (frases, tensió, idees…), amb un principi i un final ben definits. Les pauses, el contorn melòdic, la tensió dinàmica i els patrons rítmics serveixen per definir les unitats i destacar-ne certs elements (Krumhansl, 1996). Les estructures del llenguatge sembla que també són presents a la música: la frase com a unitat de processament, els agrupaments i les segmentacions similars en els processos de comprensió i reconeixement (Gómez-Ariza *et alii*, 2000).
- RESULTATS ACADÈMICS EN LECTURA: s'ha trobat una correlació positiva i significativa entre els alumnes que estudien i practiquen música i els seus resultats acadèmics en lectura, encara que no se sap si una és causa de l'altra o viceversa: tots dos llenguatges usen codis escrits, d'esquerra a dreta, i la discriminació visual de cadascun pot accelerar la discriminació visual de l'altre codi (Butzlaff, 2000).
- ATENCIÓ SOSTINGUDA: alguns estudis (com Register, 2004) combinen música i lectura atenta per tal de promoure l'atenció sostinguda i el benestar emocional en espais i moments habilitats per a aquests fins, especialment en l'entorn familiar.
- PERCEPCIÓ MUSICAL PRECOÇ: certs elements de la percepció musical —com les habilitats auditives, la discriminació d'altures o la consciència fonològica— poden afavorir l'adquisició de la lectu-

ra. Aquests efectes són més forts per als qui comencen la formació musical abans dels 7 anys (Rauscher i Hinton, 2011).

- EN SEGONES LLENGÜES: la gran eficàcia de la música per a l'adquisició de vocabulari, fonètica i gramàtica fa que sigui, a més a més, molt utilitzada en l'aprenentatge de segones llengües (com seria l'anglès, a casa nostra), la qual cosa constitueix una experiència molt plaent i motivadora per als estudiants (Bernal *et alii*, 2014). Els estudiants de música tenen millor producció en llengua anglesa, quant a la pronunciació i l'entonació, que aquells que no n'estudien (García, Albini i Noli, 2010). L'habilitat musical s'associa amb una millor habilitat fonològica en la segona llengua, especialment pel que fa a l'anàlisi, la discriminació i la memòria fonètica (García, Del Olmo i Gutiérrez, 2014; Sleve i Miyake, 2006).
- LA MEMÒRIA: s'ha demostrat que els adults que han estudiat música abans dels 12 anys tenen millor memòria verbal que els qui no ho han fet (Cheung, 1998). Tots coneixem pràctiques de recitació i memorització de textos amb música (taules de multiplicar, poemes, cançons, etc.). La memòria auditiva és més duradora que la memòria visual.
- EL CANT: la música també augmenta les capacitats verbals, especialment el cant, una de les pràctiques preferents que vinculen música i llenguatge oral. Des del punt de vista neuroevolutiu, el cant és la forma més original de música, de manera que la funcionalitat de qualsevol mecanisme involucrat en el control de les unitats d'entonació es veurà reflectit tant en el llenguatge com en la música (Fenk-Oczlon, 2009). L'ús de cançons en l'aprenentatge d'una segona llengua és quelcom molt motivador i usat a bastament (Bernal *et alii*, 2014).
- LLENGÜES, DIALECTES I MÚSICA TRADICIONAL: alguns trets característics d'un dialecte poden trobar-se en la música tradicional d'aquell territori (McGowan i Levitt, 2011) o també entre llengües diferents, com l'anglès i el francès (Patel, Iversen i Rosenberg, 2006). La llengua materna dels compositors pot influ-

enciar algunes qualitats melòdiques i rítmiques de la seva música (McLaughlin i Boals, 2010).

La lectura i la comprensió de textos escrits formen part d'una competència instrumental bàsica a l'ESO, la competència comunicativa lingüística. Els paral·lelismes entre música i llenguatge mostren una íntima coordinació entre la percepció i l'execució. No obstant això, l'educació lectora i l'educació musical no solen compartir ni procediments ni continguts disciplinaris. Hi ha cert consens que la pràctica musical en grup (vocal o instrumental) ajuda a desenvolupar el compromís i la responsabilitat, que afectarien també indirectament el rendiment acadèmic.

Emocions, música i hàbits lectors. Reflexions pel canvi

La literatura dedicada als aspectes emocionals de la música és àmplia i prové d'àmbits tan diferents com la neurociència, la musicoteràpia, la política o l'educació. Tots els autors coincideixen a constatar la capacitat de la música per alterar, mantenir o provocar diferents estats d'ànim amb alguna intenció. En el nostre cas, volem aprofundir en la possibilitat que la lectura i la música esdevinguin plaer, calma espiritual, tranquil·litat, motivació i recolliment personal (Nelson i DeBacker, 2008).

No podem obviar la influència dels audiovisuals en la vida dels adolescents, l'espai que aquests ocupen dins les seves vides i l'element motivador que suposa qualsevol aprenentatge vinculat als mitjans de comunicació de massa. Els films biogràfics poden ser altament instructius i emocionalment colpidors, sobretot aprofitant la força dels sons que s'hi inclouen, sigui per contextualitzar-los o per augmentar-ne el potencial emocional. Intentar dissenyar o reconstruir el paisatge sonor que podria acompanyar un personatge literari històric –per exemple– pot ser un bon exercici d'imaginació i de cerca de recursos sonors mitjançant bancs de sons (Johnson, 2005). També els models de programari educatiu per a l'ESO (seguint la petja dels videojocs) promouen un marc facilitador dels textos (Neiret, 2008).

La competència musical pot ser entesa com un complement de la competència lingüística, ja que ambdues es relacionen amb l'assoliment de

certa flexibilitat comunicativa, tant individual com social (Cross, 2003). En totes les cultures (segons Jackendoff, 2009), el llenguatge i la música poden combinar-se paradigmàticament en la forma d'una cançó. Per aprendre i processar tots dos sistemes, necessitem:

- tenir capacitat memorística,
- integrar representacions i combinar-les amb les emmagatzemades mitjançant un sistema de regles i esquemes,
- crear expectatives del que vindrà a continuació,
- adquirir un control voluntari i precís de la producció vocal,
- tenir l'habilitat i el desig d'imitar la producció vocal dels altres compartint els seus repertoris de paraules i cançons.

Alguns individus tenen l'habilitat d'inventar nous ítems, paraules, melodies, i estendre'ls fins a esdevenir pràctiques culturals. Les persones tenim la capacitat d'actuar en accions compartides, cooperant, expandint, conversant, participant en grups de música, ballant, etc.

D'entrada, el llenguatge permet el pensament proposicional i l'ús emocional, mentre que la música accentua l'emoció i no permet l'ús proposicional. Aquesta expressió emocional és especialment punyent entre els adolescents, que fan del fet de compartir de forma preferent els seus grups musicals i cantants una de les claus per a l'amistat i l'afinitat personals amb nous companys (Register, 2004). L'ús de la música en l'aprenentatge de les llengües és quelcom que ha esdevingut pràctica motivacional en molts nivells acadèmics (Vázquez, 2010).

Una de les aplicacions de la capacitat emocional evocadora de la música és establir un ambient sonor idoni que permeti la lectura, el recolliment i l'atenció selectiva o hi indueixi (Nelson i DeBacker, 2008; Goleman, 2013). Les emocions pertorbadores desvien l'atenció dels lectors novells i cal establir un estat més relaxat en ambients serens i de seguretat, en què la crítica i la comunicació amb els companys estiguin apaivagades (Daley, Willett i Fischer, 2014), per tal d'incrementar una major eficàcia intel·lectual i emocional que pugui arribar a promoure un major coeficient intel·lectual entre els alumnes (Duckworth i Seligman, 2005; Martín i León, 2009).

Les relacions entre lectura i música són múltiples i poden impulsar-se mitjançant moltes accions didàctiques. Una seria la metàfora, entesa com la interactuació de dos pensaments diferents però simultanis en què un s'entén en part per l'altre i es manté entre ells una tensió semiòtica sense arribar a la igualtat semàntica. La metàfora, sigui orientacional, ontològica o estructural (Lakoff i Johnson, 1986), esdevé una de les bases del sistema conceptual i dels sistemes cognitius en què fonamentem l'estructuració del pensament a partir d'una experiència que en la lectura esdevé sovint imaginària (Ricoeur, 2001).

Un altre recurs motivacional relacionat amb la música i promogut per la lectura —tot i ser emmascarat i d'ús escàs— té relació amb l'anomenada "criptografia musical", és a dir, l'ús de codis criptogràfics per amagar veladament continguts explícits però aparentment desapercebuts. Com a exemples tindríem els missatges xifrats en partitures, l'ús d'inicials amb significat melòdic, etc.

No podem acabar sense esmentar els recursos narratius emprats en l'anomenada "música programàtica", un sistema compositiu basat en la imitació, expansió o distorsió de paisatges sonors molt emprat per autors que intenten descriure la natura o les escenes: *Les quatre estacions*, de Vivaldi, en seria l'exemple més prototípic. Les narracions que han donat lloc a òperes, ballets, peces instrumentals o danses inclouen obres tan emblemàtiques i populars com *Pere i el llop*, *El trencanous*, *L'aprenent de bruixot* o *Don Quixot*. Les relacions entre música i literatura han estat un pou ple d'idees, personatges i recursos imaginatius per a totes les edats, i són recursos molt motivadors i interessants per a l'educació musical.

Esperem que en un futur proper puguem disposar de programes interdisciplinaris com el de Skanland (2011), que combinen so, música i lectura, adaptats a les nostres aules i a les característiques de l'alumnat dels instituts de Catalunya. Seria una bona manera d'afrontar els reptes d'aquesta actual societat tan canviant i complexa per arribar a un entorn on els nivells de lectura facilitin una millor inserció social i laboral dels nostres joves. I on la música mantingui el seu paper de facilitadora de la vida social, emocional i identitària de la joventut.

Agraïments

Aquest article mostra resultats parcials d'una tesi doctoral en curs i ha estat finançat parcialment amb l'ajut a grups de recerca en Ciències de l'Educació ARCE de la Universitat de Barcelona, 2015.

Bibliografia

Bernal, J.; Epelde, A.; Gallardo, M. A., i Rodríguez, A. (2014). «La música en el aprendizaje del inglés». *Eufonía, Didáctica de la Música,* 60, 50-59.

Butzlaff, R. (2000). «Can Music be used to teach reading?» [En línia]. *Journal of Aesthetic Education,* 34 (3/4), 167-178. [Data de consulta: 03/06/2014]. <https://www.gwern.net/docs/dnb/2000-butzlaff.pdf>.

Cheung, C.H. (1998). «Music training improves verbal memory» [En línia]. *Nature,* 396, 12. [Data de consulta: 01/06/2014]. <http://www.brainmusic.org/EducationalActivities/Ho_development2003.pdf>

Cross, I. (2003). «Music and evolution: consequences and causes» [En línia]. *Contemporary Music Review,* 22 (3), 79-89. [Data de consulta: 01/06/2014]. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0749446032000150906?journalCode=gcmr20#.V3ETJrcQaUk>.

Daley, S.G.; Willett, J.B., i Fischer, K.W. (2014). «Emotional Responses During Reading: Physiological Responses Predict Real-Time Reading Comprehension» [En línia]. *Journal of Educational Psychology,* 106 (1), 132-143. [Data de consulta: 02/04/2015]. <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2013-20992-001>.

Duckworth, A., i Seligman, M.E.P. (2005). «Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents» [En línia]. *Psychological Science,* 16 (2), 939-944. [Data de consulta: 25/11/2014]. <https://www.sas.upenn.edu/~duckwort/images/publications/DuckworthSeligman_2005_Self-DisciplinePredictsAcademicAchievement.pdf>.

Fenk-Oczlon, A. (2009). «Some parallels between language and music from a cognitive and evolutionary perspective». *Musicae Scientiae,* 13 (2), 201-226.

García, J.; Albini, M.C., i Noli, Z. (2010). «Incidencia de la práctica musical en la comprensión aural y producción oral del idioma inglés como segunda lengua». *Revista 4' 33"*, 1, 28-36.

García, E.; Del Olmo, M.J., i Gutiérrez, E. (2014). «Educación musical y desarrollo cognitivo asociado». *Revista Música y educación,* 97, 28- 41.

Goleman, D. (2013). *Focus*. Barcelona: Kairós.

Gómez-Ariza, C.J.; Bajo, M.T.; Puerta-Melguizo, M.C., i Macizo, P. (2000). «Cognición musical: relaciones entre música y lenguaje». *Cognitiva,* 12 (1), 63-87.

Jackendoff, R. (2009). «Parallels and non parallels between language and music» [En línia]. *Music Perception,* 26 (3), 195-204. [Data de consulta: 06/06/2015]. <http://ase.tufts.edu/cogstud/jackendoff/papers/Parallels%26nonparallelsprintversion.pdf>.

Johnson, B. (2005). «Hamlet: voice, music, sound» [En línia]. *Popular Music,* 24 (2), 257-267. [Data de consulta: 21/11/2014]. <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=313078&fileId=S0261143005000413>.

Krumhansl, C. L. (1996). «A perceptual Analysis of Mozart's Piano Sonata, K. 282» [En línia]. *Music Perception,* 13 (3), 401-432. [Data de consulta: 05/06/2014]. <http://music.psych.cornell.edu/articles/tonality/PerceptualAnalysisMozart.pdf>.

Lakoff, G., i Johnson M. (1986/2009). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.

McGowan, R.W., i Levitt, A.G. (2011). «A Comparison of Rhythm in English Dialects and Music» [En línia]. *Music Perception,* 28 (3), 307-313. [Data de consulta: 03/06/2014]. <http://www.haskins.yale.edu/Reprints/HL1630.pdf>.

McLaughlin, P., i Boals, A. (2010). «Perceptual Organisation can affect performance on rythmic tasks» [En línia]. *Psychology of Music, 38*(4), 395-401. [Data de consulta: 03/06/2014]. <http://pom.sagepub.com/content/38/4/395.abstract>.

Martín, E.M., i León, B. (2009). «Inteligencia emocional y rendimiento musical». *Campo abierto,* 28 (1), 119-127.

Neiret, S. (2008). *Música en el software educativo para adolescentes. Aplicación en la lectura e interpretación de textos literarios.* La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Nelson, M., i DeBaker, T. (2008). «Achievement Motivation in Adolescents: The Role of Peer Climate and Best Friends» [En línia]. *The Journal of Experimental Education*, 76 (2), 170-189. [Data de consulta: 20/11/2014]. <http://eric.ed.gov/?id=EJ783209>.

Patel, A.; Iversen, J., i Rosenberg, J. (2006). «Comparing the rhythm and melody of speech and music: The case of British English and French» [En línia]. *Journal of the Acoustics Society of America,* 119 (5), 3034-3047. [Data de consulta: 11/02/2015]. <http://www.brams.umontreal.ca/cours/files/PSY-6441/Musique%20et%20langage/Patel2006.pdf>.

Rauscher, F. H., i Hinton, S. C. (2011). «Music Instruction and its Diverse Extra-Musical Benefits» [En línia]. *Music Perception*, 29 (2), 215-226. [Data de consulta: 22/09/2014]. <http://mp.ucpress.edu/content/29/2/215>.

Register, D. (2004). «The effects of Live Music Groups versus an Educational Children's TV program on the emergent Literacy of Young Children» [En línia]. *Journal of Music Therapy,* 41 (1), 2-27. [Data de consulta: 03/062015]. <http://www.andrewlittlefield.com/wp-content/uploads/2012/05/Effects-of-Live-and-Recorded-music.pdf>.

Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva.* Madrid: Cristiandad.

Serafine, M. L. (1983). «Cognition in music »[En línia]. *Cognition*, 14 (2), 119-183. [Data de consulta: 12/05/2014]. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0010027783900288>.

Skanland, M. (2011). «Use of MP3 players as a doping resource» [En línia]. *Musica and arts in action,* 3 (2), 15-33. [Data de consulta: 03/05/2014]. <http://musicandartsinaction.net/index.php/maia/article/view/mp3copingresource>.

Vázquez, M. (2010). «Aprender idiomas a través de la música. Escuchar canciones en otras lenguas es un entretenido recurso para practicar las competencias idiomáticas» [En línia]. [Data de consulta: 02/05/2014]. <www.consumer.es/web/es/educacion/otras_formaciones/2010/10/31/196824.php>.

LES PRODUCCIONS DELS ALUMNES COM A INDICADOR DEL NIVELL DE MATEMATITZACIÓ

Ester Clavé Saltó
Mestra a l'escola Sant Bernat Calbó (Reus)
lemneia@gmail.com

Resum
Matematitzar el món que ens envolta és un dels eixos centrals de l'educació matemàtica realista. Aquest procés passa per diversos nivells de comprensió. David Webb, amb el model de l'iceberg, il·lustra tota la gamma d'estratègies informals i preformals que es poden emprar per arribar al nivell formal, i que donen sentit a aquesta notació convencional. En aquest treball em proposo estudiar les resolucions de 4 situacions-problema per conèixer les estratègies més utilitzades i quines han resultat més eficaces.

Paraules clau
Matematització; model de l'iceberg; context; estratègies; educació matemàtica realista.

Comunicació Educativa, n.º 30, 2017, 37-46 | DOI: 10.17345/comeduc201737-46
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

Abstract
Mathematizing the world that surrounds us is one of the central aims of realist mathematical education. This process passes through various levels of comprehension. David Webb, with the iceberg model, illustrates the whole range of informal and preformal strategies that can be used to arrive at a formal level, and which give sense to this conventional notation. In this study I examine the solutions to 4 problem-situations to determine which are the most used strategies and which are the most effective.

Keywords
Mathematization; iceberg model; context; strategies; realist mathematical education.

El model de matematització

A començaments dels anys setanta, per revertir la manera d'ensenyar les matemàtiques a Holanda, va iniciar-se l'educació matemàtica realista (EMR), encapçalada per Hans Freudenthal. Tenia com a intenció canviar el sentit de l'ensenyament, és a dir, no ensenyar el resultat d'una activitat, sinó l'activitat en si mateixa. El matemàtic advocava per una educació matemàtica comprensiva partint de la realitat.

Segons Freudenthal (1983), en gran mesura, les matemàtiques sorgeixen com una eina per organitzar o estructurar la realitat, i, és clar, l'ensenyament de les matemàtiques ha de basar-se en l'organització de les situacions-problema, que són el punt de partida dels alumnes per matematitzar perquè els permeten imaginar situacions de la vida real i posar en marxa el seu sentit comú, les seves estratègies de càlcul i de resolució.

L'EMR insisteix que és imprescindible que l'alumnat aprengui a acostar-se a les matemàtiques mitjançant aquestes situacions-problema perquè li generen la necessitat d'utilitzar eines matemàtiques per organitzar-se i resoldre-les. Fomenta un perfil d'estudiant actiu, reflexiu i crític que participi en la creació de models matemàtics propis, a través de l'ús de mètodes informals, estratègies intuïtives o eines matemàtiques com a elements que permeten organitzar diferents situacions-problema properes a la seva realitat (Marcela i Vanegas, 2012).

Connectant amb aquest ideari, investigadors de l'Institut Freudenthal per a la Ciència i les Matemàtiques de la Universitat d'Utrech (FIsme), amb David Webb al capdavant, han desenvolupat el model de l'iceberg per donar suport als professors i conèixer el procés d'aprenentatge i les estratègies usades pels estudiants. Webb (Webb et al., 2011) presenta aquest model com una metàfora per il·lustrar com els estudiants necessiten experimentar una àmplia gamma de models matemàtics per donar sentit a les representacions formals, situades a la punta de l'iceberg. Aquesta metàfora es pot utilitzar en molts problemes diferents. En el cas de les fraccions, com en la figura 1, els alumnes poden discutir estratègies significatives en tractar contextos concrets, abans de tenir una comprensió del que representen les fraccions.

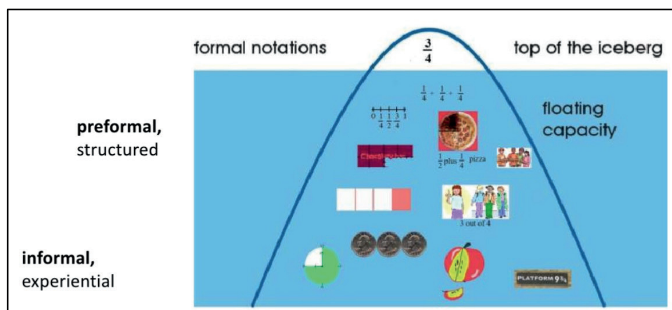


Figura 1. Model de l'iceberg de Webb (Webb et alii, 2008)

Quan els alumnes s'enfronten a una situació contextual significativa per a ells, posen en marxa estratègies intuïtives de representació i de raonament. El model de l'iceberg proposa tres nivells per caracteritzar aquestes estratègies, que evolucionaran de formes més elementals i intuïtives a maneres més elaborades i, fins i tot, a la utilització del llenguatge formal de la matemàtica. El model enumera aquest procés evolutiu de les representacions produïdes pels alumnes en tres etapes: les estratègies informals, les estratègies preformals i les estratègies formals. La metàfora de l'iceberg mostra clarament la zona de flotació com una regió emergent de l'aigua però sustentada per una gran àrea submergida que és la que dona la capacitat de flotació. La punta de l'iceberg només pot sostenir-se gràcies a aquesta capacitat de flotació de l'iceberg, que és on el model col·loca la matemàtica informal i preformal. La secció informal conté activitats que provenen de l'experiència de l'alumne i que sovint són dibuixos realistes, esquemes, fletxes, que representen la base del coneixement matemàtic. La zona preformal es basa també en l'aprenentatge vivencial i desenvolupa el coneixement mitjançant l'ús de representacions, models i conceptes que són més eficients i abreujats que els utilitzats en la fase anterior. La punta de l'iceberg representa el procediment formal o la representació simbòlica; per tal que un estudiant pugui comprendre aquesta representació ha d'haver tingut l'experiència de passar per estratègies informals i preformals.

Descripció de la recerca

Amb l'objectiu d'estudiar quines són les estratègies que usen els estudiants d'una mateixa escola se'ls han plantejat 4 situacions-problema d'aritmètica elemental basades en un context quotidià, accessibles, imaginables i significatives per a ells, tal com advoca l'EMR (Martínez et alii, 2002).

Aquest qüestionari està adreçat a alumnes de 3r de primària i s'ha dissenyat tenint en compte què es treballa, d'acord amb Heuvel-Panhuizen (2005), durant la segona meitat de 3r grau (període en què s'ha passat la prova). Per poder fer una anàlisi detallada de cada resposta i poder intuir tendències s'ha acotat la mostra a 20 estudiants.

Cada alumne ha resolt les 4 situacions-problema amb les seves pròpies eines i sense rebre cap ajuda. A partir de les seves produccions s'ha observat quines han sigut les estratègies més usades per resoldre-les, informals, preformals o formals, i quines han estat les més eficaces.

Fixem-nos en la situació-problema 4: *Al supermercat tenen 8 dotzenes d'ous, quants ous hi ha?* Hem escollit aquest context perquè és interessant el càlcul multiplicatiu per un nombre de dues xifres (x12); si el factor hagués estat menor de 10, probablement tots els alumnes farien mentalment l'operació i no els caldria utilitzar les seves pròpies estratègies per resoldre la situació-problema.

Fent un recorregut per les respostes donades pels alumnes es pot evidenciar la varietat d'estratègies usades, que van des de l'ús de formes més intuïtives a resolucions més formals:

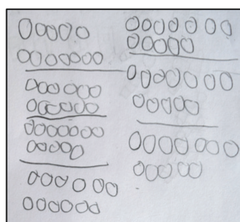


Figura 2. Estratègia informal

Per resoldre la pregunta, aquest estudiant ha dibuixat els ous de 12 en 12, separats per una ratlla. Es pot intuir que per saber el nombre total d'ous ha fet el recompte un per un perquè no ha agrupat els ous de forma sistemàtica per facilitar-ne el comptatge de 6 en 6 o fins i tot de 12 en 12, com han fet altres companys amb dibuixos més organitzats:

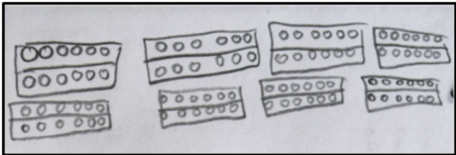


Figura 3. Estratègia informal

Seguint aquesta trajectòria arribem a les estratègies preformals, en les quals ja se certifica una elaboració de les dades, aquesta vegada sí, per facilitar el càlcul:

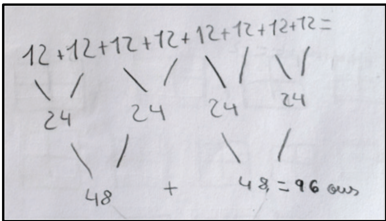


Figura 4. Estratègia preformal

I al cim de l'iceberg, l'algorisme: 12x8, és a dir, la notació formal.

Després de classificar totes les respostes segons l'estratègia usada i el percentatge d'encert, s'obté:

	% estratègia usada	*% resposta correcta*
Informal	40%	50%
Preformal	30%	66%
Formal	30%	83%
Total	100%	

L'estratègia més utilitzada ha estat la informal, però també la més ineficaç, perquè només el 50% de les situacions-problema han estat resoltes correctament. Per altra banda, el nombre d'alumnes que han utilitzat la representació formal ha sigut menor, però aquests han estat més efectius.

Amb la mostra de respostes analitzades, es constata, doncs, que les estratègies informals són menys efectives, ja que estan basades en el comptatge i com que s'arriba a un número relativament elevat es produeixen errors amb freqüència.

Amb l'anàlisi de les resolucions de les 4 situacions-problema es pot comprovar la tendència que com més formal és l'estratègia, més disminueixen les possibilitats de cometre errors. Es tracta d'un procés de matematització progressiva, sense les estratègies informals i preformals no s'arriba a l'etapa formal amb la mateixa efectivitat.

Conclusions

Quan el nen s'enfronta a una situació nova ha d'organitzar la seva experiència, desenvolupar procediments intuïtius, utilitzar llenguatge simbòlic, construir conceptes; però cada nen construeix aquests conceptes seguint un procés i el seu propi ritme. A través de l'anàlisi de les produccions d'aquests alumnes després de respondre 4 situacions-problema d'aritmètica elemental he pogut indicar, segons l'estratègia que han utilitzat, si es troben en l'etapa informal, preformal o formal seguint el model de l'iceberg de Webb.

Les dades obtingudes mostren que les estratègies més usades pels alumnes han estat les informals, tot i que s'observa una evolució cap a la formalitat: des d'estratègies totalment basades en dibuixos fins a representacions que van incorporant elements més simbòlics i, per tant, que avancen cap al següent nivell, el de les estratègies preformals.

Amb les estratègies informals es reflecteix la capacitat de l'alumne per fer servir els seus propis recursos en la resolució de situacions mentre està construint les eines formals per fer-ho; per tant, cal valorar aquests mètodes propis i a la vegada s'han de fomentar les connexions per anar cap a una construcció pròpia del coneixement més formal.

S'ha de tendir cap a aquesta formalització de les matemàtiques, s'observa que els alumnes que treballen en aquest nivell són més eficaços. Tot i això, no s'han de menystenir les estratègies informals perquè asseguren la comprensió de les accions que l'alumne fa.

També cal tenir en compte el domini dels números de l'alumnat: a vegades, malgrat que la situació està ben plantejada, es produeixen errors en el moment de la resolució, sovint quan està basada en el comptatge i els números són poc abastables i porten a l'error.

Amb terminologia de l'educació matemàtica realista (EMR), els alumnes segueixen un procés de matematització progressiva, per tant, els que usen estratègies preformals es troben en un nivell de comprensió més elevat i més proper al nivell formal.

Avançant amb la matematització progressiva, aquestes estratègies preformals aniran esdevenint procediments abstractes i formals. Aquest procés està estretament connectat amb el concepte de matematització vertical: reflexió, generalització, prova, simbolització i més rigor amb l'objectiu d'aconseguir graus més alts de formalització. En aquest moment arribaríem a la punta de l'iceberg de Webb.

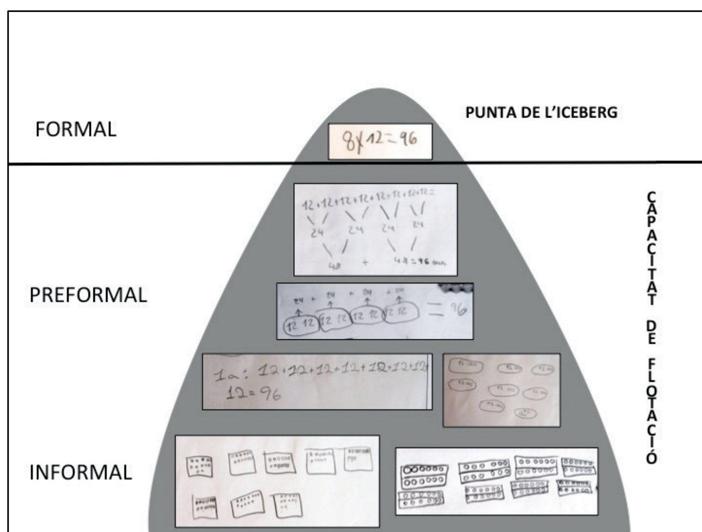


Figura 5. Model de l'iceberg amb respostes de la situació-problema 4.

En aquesta imatge podem veure una relació de les respostes a la situació-problema anteriorment citada situades seguint el model de l'iceberg de Webb. Es pot veure l'evolució des dels dibuixos més intuïtius i lligats a l'experiència concreta de l'alumne i com es construeix el pas cap a l'abstracció: el procés de matematització progressiva.

Les dades d'aquesta recerca reflecteixen que són una minoria els estudiants de 3r curs de primària que es troben en el nivell formal en la construcció del producte, però la majoria tenen una seguretat amb els procediments propis que fa que pràcticament no cometin cap error en la resolució de les situacions plantejades. Això ens fa pensar que el seu pensament no es correspon encara, seguint el model de Webb, a la punta de l'iceberg, però tenen aquesta gran zona de flotació, els nivells informal i preformal, per recolzar els seus procediments actuals.

El pas a estratègies més formals s'afavoreix a través de les interaccions entre alumnes i amb el docent, quan es posen en comú les estratègies utilitzades. És la manera de promoure la reflexió, i aquest és un dels eixos de l'EMR, el principi d'interacció, que es preveu ja en moltes orientacions curriculars.

Malgrat que amb el resultat d'aquestes proves els alumnes que han emprat estratègies formals han sigut més eficaços, no es pot reduir l'ensenyament i aprenentatge de les matemàtiques a fer operacions formals, sinó que a aquesta formalitat s'hi ha d'arribar —en el moment adequat, sense imposar procediments mecànics— amb un procés iniciat des d'allò més concret per tal que l'alumnat desenvolupi la capacitat per analitzar, raonar i transmetre idees matemàtiques d'una manera efectiva i comprensiva, reconeixent la relació entre les seves estratègies i els instruments formals de les matemàtiques.

Bibliografia

Freudenthal, H. (1983). *Didactical phenomenology of mathematical structures.* Dordrecht: Reidel Publishing Company.

Marcela, S. i Vanegas, J. A. (2012). *La modelación matemática en la Educación Matemática Realista. Un ejemplo a través de la producción y uso de modelos cuadráticos.* [En línia] <http://www.gpdmatematica.org.ar/publicaciones/Tesis_La_Modelacion_Matematica.pdf>

Martínez, M.L.; Da Valle, N.; Zolkower, B. i Bressan, A. (2002). *Los contextos en la resolución de problemas de matemática. Una experiencia para docentes y alumnos.* [En línia] <www.gpdmatematica.org.ar/publicaciones/laimportanciadeloscontextos.pdf>

Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2005). «The role of contexts in assessment problems in mathematics.» *For the learning of mathematics*, 25 (2), 2-9.

Webb, D.; Boswinkel, N. i Dekker, T. (2008). «Beneath the tip of the Iceberg: Using representations to Support Sudents Understanding». *Mathematics teaching in the middle school*, 14 (2), 110-114.

Webb, D.; Van der Kooij, H. i Geist, M. (2011). «Desing Research in the Netherlands: Introducing Logarithms Using Realistic Mathematics Education». *Journal of Mathematics Education at Teachers College*, Spring-Summer 2011 (2), 47-52.

COM ELABORAR UNA UNITAT DIDÀCTICA DE LLENGUA PER A L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

Marta Tena Subirats
Departament Filologies Romàniques URV
marta.tena@urv.cat

Resum
La convivència de la llengua catalana i la castellana en els centres de Catalunya, tant a les aules com fora d'aquestes, fa necessària la reflexió sobre la metodologia i els recursos que s'usen a les classes en l'aprenentatge de les dues llengües.

El tractament integrat de llengües i l'enfocament basat en tasques són els pilars bàsics sobre els quals fonamentar les unitats didàctiques de l'educació primària amb la finalitat de millorar la competència comunicativa de l'alumnat.

Paraules clau
Tractament integrat de llengües; competència comunicativa; llengua; metodologia; aprenentatge de llengües.

Abstract
The coexistence of Catalan and Spanish in schools in Catalonia, both inside and outside the classroom, makes it necessary to reflect on the methodology and resources used to teach both languages.

The integrated treatment of languages and a task-based approach are the basic pillars of the didactic units used in primary education with the aim of improving students' communicative competencies.

Keywords
Integrated treatment of languages; communicative competence; language; methodology; language learning.

El sistema d'ensenyament català gaudeix de la conjuntura de tenir en el currículum tres llengües, dues de les quals són d'origen romànic i s'aprenen, fora de l'aula, en contextos comunicatius. Aquesta situació lingüística es pot entendre com una dificultat o com una oportunitat, depenent de la metodologia emprada a les classes.

Principis per elaborar una unitat didàctica

Els principis[1] en què s'hauria de basar una unitat didàctica que tractés de forma integrada[2] les dues llengües són:

1) Arribar a *acords de centre* sobre aspectes metodològics, lingüístics i avaluatius, els quals s'hauran d'incorporar al projecte lingüístic de centre i al projecte curricular de centre.

És important compartir que l'aprenentatge d'una llengua té com a finalitat la millora de la competència comunicativa i que el treball sobre tots els continguts lingüístics està projectat a assolir aquesta fita.

Hi ha d'haver coherència entre els diferents mestres de llengua, tant en el mateix nivell com en l'etapa.

Així doncs, no tindrà sentit que les activitats d'aprenentatge i d'avaluació consisteixin en exercicis tancats de resposta única en els quals s'hagin d'omplir buits de forma descontextualitzada o reproduir definicions i regles ortogràfiques sense saber-les utilitzar amb fluïdesa.

Caldrà abordar debats sobre quina gramàtica cal ensenyar, quina terminologia s'ha d'usar, com s'avalua el procés d'aprenentatge i no només el resultat final i, sobretot, quins elements són comuns a les dues llengües i quins són específics.

El quadre[3] que es presenta a continuació és un exemple d'anàlisi d'aquests elements a partir d'un gènere textual, basat en Pascual (2006):

1 Aquests principis es poden veure desenvolupats a Tena (2017) o ampliats a Fontich (2010).

2 Per conèixer més el tractament integrat de llengües vegeu Guasch (2010).

3 El quadre que aquí es presenta desenvolupa els màxims, que cal adequar al nivell educatiu i d'aprenentatge amb què es treballi.

	CATALÀ	COMÚ	CASTELLÀ
Situació de producció		Rol de l'emissor, destinatari, propòsit i contingut de l'entrevista.	
Silueta		Marges. Columnes. Disposició particular en l'espai dels diferents blocs del text.	
Característiques textuals		La biografia. Estil directe i estil indirecte. Les inferències. Objectivitat/subjectivitat	
Tipus de discurs (estructura)		Narratiu-expositiu-descriptiu. Conversacional	
Estratègies		D'aprenentatge: anàlisi de models. Consulta d'eines (diccionari...). De producció: planificació. Textualització. Avaluació. Revisió.	
Metodologia		Enfocament comunicatiu. Projectes de llengua. Aprenentatge basat en tasques. Treball cooperatiu i col·laboratiu. Adequació al ritme d'aprenentatge individual. Reflexió metalingüística a partir de l'ús.	

Criteris d'avaluació		Avaluació com a procés d'aprenentatge. Detecció de l'error com a punt de partida per a la millora. Coavaluació. Autoavaluació. Indicadors de progrés. Instruments d'avaluació: rúbriques, portafolis, fitxes de seguiment...	
Tecnologia		Suport textual: paper o pantalla en blanc.	
		Eines d'escriptura: processador de textos.	
Mecanismes de cohesió	Coreferència: pronoms i adverbis relatius, adverbis. Marcadors específics.	Continuïtat del referent. Connexió: connectors argumentatius.	Coreferència: pronoms i adverbis relatius, adverbis. Marcadors específics.
Marques d'enunciació	Referència temporal, moment de l'enunciació	Nivell de l'enunciació: discurs.	Referència temporal, moment de l'enunciació
	Dixi espacial: díctics específics (adverbis, pronoms i adjectius demostratius). Dixi personal (possessius i pronoms personals específics).	Marc temporal. Inscripció de l'emissor. Inscripció del destinatari.	Dixi espacial: díctics específics (adverbis, pronoms i adjectius demostratius). Dixi personal (possessius i pronoms personals específics).
Registre	Vocabulari formal i col·loquial específic. Varietats i formes dialectals.	Formal. Informal	Vocabulari formal col·loquial específic. Varietat estàndard.

Elements lingüístics	Ús dels signes d'interrogació.	Interrogació directa i indirecta. Signes d'interrogació	Ús dels signes d'interrogació.
	Interrogatius: pronoms, determinants i adverbis interrogatius. Subordinades substantives completives i substantives interrogatives indirectes i indirectes. L'accent en els interrogatius	Correcció ortogràfica, articulació morfosintàctica, i adequació, precisió i riquesa lèxica.	Interrogatius: pronoms, determinants i adverbis interrogatius. Subordinades substantives completives i substantives interrogatives indirectes i indirectes. L'accent en els interrogatius

2) Partir de *models lingüístics comunicatius*[4]: els gèneres textuals. Per exemple, si es vol treballar el text instructiu a partir de la recepta, el docent ha de tenir molt clares les característiques textuals i els trets lingüístics que el conformen per poder determinar quins continguts es treballaran a cada nivell educatiu. En els primers nivells, serà suficient enunciar les oracions amb imperatiu o infinitiu, mentre que en els superiors es poden observar altres formes verbals com el present d'indicatiu o el de subjuntiu o la importància de conèixer les diferents possibilitats i elegir la més adequada a la situació, finalitat o estil.

Caldrà presentar als alumnes —o es podrà demanar que siguin ells qui en portin a l'escola— diferents models, en les dues llengües, per observar-los, comparar-los i extreure'n les característiques comunes i específiques de cada llengua.

4 Per aprofundir en els mètodes comunicatius, es pot llegir Canale i Swain (1996) i Ellis (2006).

RECEPTA	
CATALÀ	CASTELLÀ
Estructura	
- Text • Utensilis • Instruccions - Imatges - Ordre de les instruccions	
Vocabulari específic	Vocabulario específico
Estructures lingüístiques*	
- L'article (apòstrof) - Partitius - Verbs: present d'indicatiu, de subjuntiu i d'imperatiu i infinitiu - Estructura de l'oració: complements verbals - Connectors	- El artículo - Partitivos - Verbos: presente de indicativo, de subjuntivo y de imperativo e infinitivo - Estructura de la oración: complementos verbales - Conectores
- Posició de l'adjectiu	

*Les característiques de les estructures lingüístiques que es treballin per entendre què és l'article i quina és la seva funcionalitat (per exemple, introduir *una* cullerada o *la* cullerada) o per observar les diferències entre usar l'imperatiu o el present d'indicatiu es faran en una sola llengua, perquè són característiques compartides per les dues. Es poden treballar en una de les llengües i transferir-ho a l'altra —i amb els continguts comuns d'un altre gènere fer-ho al revés— o decidir quins elements gramaticals característics es desenvoluparan amb una llengua i quins amb l'altra, tenint en compte que els trets específics, com per exemple l'ús de l'apòstrof, es tractaran en cada una de les assignatures.

Com s'ha dit abans, cal tenir en compte les estructures gramaticals més adients a cada nivell.

Vegem-ne un exemple, per a cicle mitjà:

	
Ingredients: - 4 ous - 1 got i mig de farina - 1 got i mig de sucre - 1 got de Nesquik/Cola-cao/cacau soluble. - mig got d'oli de gira-sol - mig got de llet - 1 sobre de llevat (16 grams) Preparació: 1. Posa a escalfar el forn a dalt i a baix (amb l'ajuda d'una persona gran). 2. Barreja molt bé tots els ingredients. 3. Posa'ls en un motlle d'aproximadament 24 centímetres de diàmetre. Prèviament unta'l amb mantega abundant. 4. Posa el pastís al forn i treu-l'en quan vegis que ha acabat de pujar i està torradet per dalt. 5. Punxa'l i, si encara et surten restes de massa, deixa'l una estona més.	Ingredientes para un bizcocho de chocolate fácil: · 4 huevos · 1 y ½ vasos de harina · 1 y ½ vasos de azúcar · 1 vaso de cacao en polvo (tipo Nesquik) · ½ vaso de aceite de girasol · ½ vaso de leche · 1 sobre de levadura química Receta para un bizcocho de chocolate fácil: 1. En un bol amplio echa los huevos y el azúcar y bate bien, hasta que quede una crema amarillenta. 2. Añade el aceite y la leche y vuelve a batir. 3. Agrega el cacao, luego la harina y finalmente la levadura. Mezcla todo bien hasta formar una pasta homogénea y sin grumos de color cacao. 4. Prepara el molde, úntalo con una pizca de mantequilla y enharina un poco para que no se pegue el bizcocho. 5. Vierte la mezcla en el molde con cuidado. 6. Precalienta el horno a 180º y deja cocer durante una hora. (Pasado el tiempo puedes comprobar la cocción pinchándolo con un cuchillo, si sale limpio ya tienes listo tu bizcocho.)

Es pot preguntar als alumnes:

- Has vist mai un text així? On? Què creus que és? Per a què serveix?
- Vols que el llegim i entenguem què diu? Com podem fer-ho? Què veiem a les imatges? Quina diferència hi ha entre elles? Creus que les dels dos textos ens diuen el mateix?
- Fixa't en com està col·locat el text. Podem distingir diferents parts? Quantes, quines? Quina informació podem trobar en cada una?
- Ara, llegim el primer (lectura guiada). Es poden fer preguntes literals, com: per a quantes persones és el pastís?; inferencials, com: com barrejarem bé tots els ingredients?, o de valoració, com: què creus que passa si quan el traiem encara surten restes de massa?
- Podem fer el mateix amb l'altre text.
- Com es posen les mesures en cada text? Són les mateixes?
- Quina informació diferent trobem en cada text? (comparar els ingredients primer i els passos després).
- Com es marquen els passos en cada text? Es fa de la mateixa manera? És una millor que l'altra?

A continuació es pot treballar el vocabulari específic de cada llengua fent associacions d'imatges i paraules de termes de les dues llengües, deixant espais en blanc i omplint-los amb les paraules, elaborant diccionaris temàtics o mapes conceptuals o explicant als companys el significat de paraules com *llevat* o *gira-sol*.

Podem centrar-nos en els verbs i fixar-nos que, en els dos casos, cada frase comença amb una ordre. Es pot practicar amb altres frases d'accions habituals, tant en català com en castellà (aquells alumnes que tenen una de les dues llengües com a materna ajudaran els que no la tenen).

3) Elaborar una rúbrica amb els alumnes a partir de les característiques analitzades (depenent del nivell). El mestre els proporcionarà una bastida que anirà omplint amb els acords que es vagin prenent entre tots (també es pot deixar una estona perquè els alumnes ho discuteixin en petits grups i un en sigui el portaveu):

	Expert	Consolidat	Aprenent	Inicial
Estructura	La recepta està organitzada en: Imatges adients Text: ingredients (estan tots els necessaris, amb les proporcions correctes), el nombre de persones i la preparació.			
Preparació		Apareixen gairebé tots els passos per preparar la recepta o algun no està en el seu lloc.		
Vocabulari			Una bona part de les paraules no estan utilitzades amb el significat que correspon.	
Ordres				Les frases comencen d'una manera diferent d'una ordre.
Ortografia	Les paraules del vocabulari treballat estan ben escrites.			

Aquesta rúbrica està pensada per avaluar els continguts que s'han treballat amb l'exemple anterior (cicle mitjà), si fos per a nivells superiors, la rúbrica comptaria amb més indicadors.

4) Treballar les quatre *macrohabilitats integrades* en la mateixa activitat: comprensió oral i escrita i expressió oral i escrita.

Seguint amb el mateix exemple, fins aquí s'haurà treballat la comprensió lectora. Per fer el mateix amb la comprensió oral, es podrà veure un vídeo explicatiu sobre una recepta fàcil, a partir de la qual els alumnes hauran de contestar preguntes literals, inferencials, de reorganització i de valoració, a més a més de comprovar, tots junts, amb la rúbrica, el compliment de les característiques textuals.

Per desenvolupar l'expressió oral, cada alumne podrà preguntar a casa una recepta senzilla que facin els pares o els avis, per exemple alguna cosa per esmorzar o berenar de forma saludable, com una amanida de fruites o un pa amb tomàquet acompanyat d'embotit. Cada nen ho prepararà a casa amb la seua família i ho explicarà a classe als seus companys mentre elabora la recepta —si algun no pot, tindrà l'ajuda d'un altre company amb més facilitat per a l'aprenentatge o del mestre. Aquell dia poden esmorzar o berenar cada un el que ha preparat o poden intercanviar-ho, si volen.

Per atendre la diversitat, aquells alumnes que tenen més dificultats per expressar-se oralment ho faran en la seva llengua materna, mentre que els que van més avançats poden provar de fer-ho en l'altra llengua.

Mentre els alumnes fan l'exposició oral, la rúbrica estarà projectada a la PDI o pantalla i, en acabar, repassarem si s'han aplicat les característiques textuals.

5) *Fer una tasca final comunicativa:* és important que els alumnes puguin utilitzar els coneixements apresos en l'elaboració d'un producte propi, individual o en grup.

En el nostre exemple, els alumnes poden consensuar quina recepta els agradaria escriure per poder cuinar-la després (ha de ser senzilla). A continuació, es demanarà a un familiar que vingui a fer el plat (si és necessari usar els fogons o el forn, es pot anar al menjador escolar). Els alumnes observaran com es fa el plat i, en petits grups, un alumne anotarà els ingredients, un altre els utensilis necessaris i un/s altre/s les accions.

A continuació elaboraran un esborrany, mentre repassen la rúbrica perquè el text tingui tots els elements característics.

Seguidament, el passaran a net i el lliuraran al mestre, el qual projectarà a la PDI cada una de les receptes, que s'avaluaran en grup.

Per acabar, es tindran en compte les parts més ben avaluades de les diferents receptes escrites per elaborar la definitiva de tot el grup classe, que serà la que es cuinarà.

6) Fer *difusió de la tasca final* realitzada (i d'altres activitats, si es vol). Per exemple, durant l'elaboració de la recepta —i de tot el procés—, el mestre farà fotografies que es penjaran al blog de la classe. Es cuinarà la recepta i els alumnes es menjaran junts el plat.

Conclusions

Segons el currículum de l'àmbit de llengües del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, fonamentat en el Marc europeu comú de referència per a les llengües, l'objectiu central de l'educació és preparar l'alumnat "perquè sigui capaç de desenvolupar-se com a persona i de comunicar-se, i així poder afrontar els reptes de la societat plural, multilingüe i multicultural del segle XXI".

Per assolir la competència comunicativa en totes les llengües del currículum el més adient és basar l'aprenentatge d'aquestes en la realització de tasques on es desenvolupin tant la comprensió com l'expressió oral i escrita i s'integrin els continguts comuns i específics d'aquestes llengües.

Tots els acords presos, tant pel que fa a metodologia com a continguts, tractament de llengües i avaluació, formaran part del projecte lingüístic de centre i el projecte educatiu de centre.

Per tant, cal aprofitar els exercicis i activitats que molt sovint s'han utilitzat a les classes i han funcionat per exercitar un determinat aprenentatge per enriquir-les dotant-les d'una finalitat comunicativa i convertir-les en tasques[5]. No es tracta, doncs, d'eliminar de les aules la feina que han fet durant anys els mestres de llengua, sinó d'omplir-la de sentit a partir de la reflexió metalingüística[6], o sigui, de transformar el coneixement gramatical implícit —aquell que s'adquireix amb l'aprenentatge espontani, per exemple, la concordança de gènere i nombre dels substantius i els adjectius, ja que els nens saben abans d'anar a l'escola que *la flor és maca* és correcte i que *el flor és maco* és incorrecte— en coneixement explícit —per exemple, que *flor* és un substantiu i *maca* és un adjectiu i

5 Per observar les diferències entre exercici, activitat i tasca, vegeu Esteve (2002) i Núñez Delgado (2002).

6 Per saber-ne més de la reflexió metalingüística i del pas del coneixement implícit a l'explícit per a l'elaboració de textos, vegeu Oñati i Gaspar (2002), Camps et al. (2005), Milian i Camps (2006), Camps (2010) i Rodríguez Gonzalo (2012).

per què, que hi ha adjectius que no tenen marca de gènere, etc.—, però, sempre, a partir de l'ús, del text, no com a aprenentatge memorístic.

Es tracta, en conclusió, d'una transformació metodològica que parteix del text oral i escrit, tant com a eix fonamental de l'*input* —comprensió— com de l'*output* —producció—, per permetre utilitzar la llengua com a eina imprescindible per a l'aprenentatge de qualsevol disciplina, com a instrument per a l'adquisició de la pròpia llengua i d'altres i com a recurs per a l'ús creatiu del llenguatge.

Bibliografia

Camps Mundó, A. (2010). «Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración». Dins M. Garcia *et alii*. *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües* (pp. 29-42). València: Universitat de Valencia.

Camps, A. (coord.); Guasch, O.; Millian, M., i Ribas, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.

Canale, M. i Swain, M. (1996). «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos». *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18, 56-61.

Esteve, O. (2002). «L'enfocament per tasques en l'ensenyament de llengües estrangeres com a pont d'unió entre el treball en autoaprenentatge i l'aprenentatge a l'aula» [En línia]. Dins *Actes VII Trobada Centres d'Autoaprenentatge. Autoaprenentatge integrat: models d'integració dins i fora de l'aula* (pp. 37-47). Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura. <http://llengua.gencat.cat/permalink/a0040af1-5386-11e4-8f3f-000c29cdf219>.

Esteve, O. (2009). «Què cal compartir per a un tractament integrat de llengües a les escoles?» *Perspectiva Escolar*, 337, 31-40.

Guasch Boyé, O. (2010). *El tractament integrat de les llengües.* Barcelona: Graó.

Fontich, X. (2010). *La construcción del saber metalingüístico*. [Tesi doctoral]. [Data de consulta: 05/09/2016]. <http://gent.uab.cat/xavierfontich/sites/gent.uab.cat.xavierfontich/files/Fontich_2012_Gram-atica_final.pdf>.

Marc europeu comú de referència per a les llengües [En línia]. [Data de consulta: 15/10/2016]. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>.

Milian, M. i Camps, A. (2006). «El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas (SDG)». Dins A. Camps (coord.) *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 25-54). Barcelona: Graó.

Núñez Delgado, M. P. (2002). «Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la selección y diseño de actividades para la educación lingüística» [En línia]. *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada*, 15, 113-135. [Data de consulta: 20/01/2013]. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1325306>.

Otañi, L. (2008). «Una gramática reflexiva contextualizada» [En línia]. *Limen*, 8. [Data de consulta: 07/09/2016]. <http://studylib.es/doc/422209/una-gram%C3%A1tica-reflexiva-y-contextualizada>.

Pascual, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià* [En línia]. València. Conselleria de Cultura, Educació i Esports, colecció "Suports a l'ensenyament en valencià", 15. [Data de consulta: 07/07/2016]. <http://www.edu.gva.es/ocd/sedev/val/vp_tl.htm>.

Rodríguez Gonzalo, C. (2012). «La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico». *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118.

Tena Subirats, M. (2017). «La gramática en la enseñanza del español como L2 desde un tratamiento integrado de lenguas y enfoque basado en tareas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria». [Tesi doctoral pendent de publicació.]

ACTORS, MIMS I ALTRES PALLASSADES 3, 2, 1, ACCIÓ!

Patrícia Florenza Satorres
Mestra d'Educació Física
Escola Pública Guillem Fortuny (Cambrils)
pflorenz@xtec.cat

Resum
Des de fa uns anys, a l'Escola Guillem Fortuny de Cambrils duem a terme una experiència expressiva, vivencial i creativa en què, mitjançant l'experimentació dels diferents recursos expressius i el treball del llenguatge corporal, els alumnes fan representacions amb mímica en grups cooperatius.

L'expressió corporal potencia el desenvolupament natural de les expressions i manifestacions corporals de l'infant, amb la idea que sigui ell mateix i que el joc amb el cos li serveixi per conèixer-se i aprendre a comunicar-se sense contradiccions que l'inhibeixin.

Paraules claus
Joc simbòlic; desinhibició; recursos expressius; llenguatge corporal; creativitat; comunicació corporal (representació i interpretació).

Abstract
For several years now, the Guillem Fortuny School in Cambrils has been implementing a creative, lived and expressive experience in which students use different expressive resources and body language to act out mimes in cooperative groups.

Expression through the body strengthens the natural development of infants, the aim being of allowing them to be themselves and of using play through the body to learn about themselves and to communicate clearly and without inhibitions.

Keyswords
Symbolic play; removal of inhibition; expressive resources; body language; creativity; body language (representation and interpretation).

1. Justificació de la unitat

Quan apareix una persona desconeguda, transmet des del primer moment determinades impressions a través del seu cos. La vida de l'infant és expressió permanent.

Expressar-nos és descobrir que tenim alguna cosa a dir, i ho hem de poder fer amb el llenguatge que ens sembli més significatiu: gest, paraula, dibuix, color o dansa (Aymerich, 1981).

És una conducta espontània existent des de sempre en tot ésser humà. És un llenguatge paralingüístic per mitjà del qual l›ésser humà s›expressa a través de si mateix, reunint en el seu propi cos el missatge i el canal, el contingut i la forma. Aquest fet li permet percebre›s, conèixer-se i manifestar-se (Stokoe i Harf, 1984).

L'alumne s'expressa amb tots els mitjans que té a l'abast i, segons Mateu, Duran i Troguet (1984), el treball sobre l'expressió corporal va dirigit a enriquir les possibilitats de respostes motores, cognitives, expressives i afectives de l'individu.

Per últim, Dobbleleare (1965) afegeix que és:

- Necessària: hi ha estats d'ànim, sensacions que s'expressen més fàcilment amb un simple gest que amb un discurs prolongat.
- Centrífuga: va de dintre a fora; aquesta disciplina és un camí d'obertura cap al propi ésser i d'aquest cap a la resta.
- Global: tot el cos participa en l'expressió.

Basada en aquesta fonamentació teòrica, l'aplicació didàctica que duem a terme a l'Escola Guillem Fortuny és una unitat de programació vertical (de 1r a 6è) d'expressió corporal anomenada "Actors, mims i altres pallassades" on els recursos expressius facials, gestuals, la postura corporal, l'espai-temps, la desinhibició, la creativitat, la representació i la interpretació tenen un paper molt important.

2. Objectius

En aquesta experiència treballem els objectius següents, distribuïts per cicles:

OBJECTIUS		
CICLE INICIAL	CICLE MITJÀ	CICLE SUPERIOR
· Explorar els recursos expressius facials i gestuals. · Iniciar-se en la representació de sentiments, animals, oficis, esports... · Reproduir gestos mitjançant jocs d'imitació. · Interpretar els gestos i les accions dels companys. · Treballar la representació mitjançant el joc simbòlic. · Representar corporalment un conte o història explicada pel mestre/a. · Acceptar i respectar els companys.	· Representar sentiments, animals, oficis, esports... mitjançant els recursos expressius i el llenguatge corporal. · Explorar l'espai amb el propi cos. · Representar corporalment una història donada. · Interpretar els gestos i les accions dels companys. · Col·laborar amb els companys/es en un projecte comú. · Mostrar interès per la comunicació corporal.	· Representar corporalment una història donada. · Interpretar els gestos i les accions dels companys. · Escriure i representar una història inventada. · Desinhibir-se durant les dramatitzacions. · Mostrar interès per la comunicació corporal.

Desplegament curricular d'Educació Física al centre educatiu.

3. Descripció de l'experiència

Dins l'àrea d'Educació Física, al llarg del curs escolar intentem oferir activitats dinàmiques i variades als infants perquè adquireixin un bagatge motor tan ampli i ric com sigui possible. Tanmateix, han de ser significatives i ajustades als objectius didàctics que ens plantegem partint del Decret 119/2015.

Aquesta experiència la duem a terme al tercer trimestre de curs i té una durada de 8 sessions. Tot i que es programen les mateixes activitats per cadascun dels nivells dins del mateix cicle, el grau d'exigència per part del mestre i el grau d'assoliment de l'infant no és el mateix.

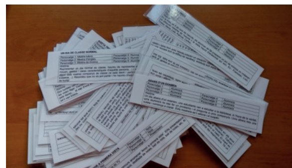
3.1 Les activitats programades per al cicle inicial (6-8 anys) són les següents:

- Visionament del DVD *Tricicle 25 aniversari* (diari *Sport*) per contextualitzar el tema de l'expressió corporal.
- Reproducció del gag dels nadons.
- Exploració expressiva del cos: ganyotes, accions amb la cara, sentiments, gestos, accions amb el cos.
- Jocs d'imitació facial i gestual com el mirall o l'ombra.
- Improvisació: animals, oficis i esports mitjançant el llenguatge corporal.
- Jocs d'agrupació i dispersió com els paquets i les sardines en llauna.
- Exploració expressiva de l'espai: lletres i números amb el cos.
- Lectura d'històries per part del mestre/a, que els alumnes han de dramatitzar amb mímica: l'illa del tresor, l'aventura al bosc, les olimpíades i les estacions de l'any.
- Representació de contes tradicionals amb mímica: la Caputxeta vermella, els tres porquets, la rateta que escombrava l'escaleta, el Patufet, les set cabretes, la Ventafocs i la Blancaneus.
- Posada en comú i joc de l'aplaudímetre, on els alumnes han de valorar l'actuació dels companys picant de mans més o menys estona.
- Activitats de relaxació com el titella i titellaire.



3.2 Les activitats programades per al cicle mitjà (8-10 anys) són les següents:

- Recordatori d'algunes activitats proposades al cicle anterior: visionament del DVD, reproducció de gags, exploració expressiva del cos, jocs d'imitació i improvisació, jocs d'ocupació espacial, exploració expressiva de l'espai, etc.
- Representació d'històries proposades pel mestre/a: en grups de sis, els alumnes s'han de repartir els diferents rols de la història i representar-la amb mímica. El públic ha d'endevinar de què fa cada personatge i l'argument de la història. Si el públic entén la representació, es valora positivament els actors i les actrius. Cada membre del públic que endevini els diferents aspectes de la representació fa que es valori positivament la interpretació.



- Posada en comú i joc de l'aplaudímetre, on els alumnes han de valorar l'actuació dels companys picant de mans més o menys estona.
- Activitats de relaxació com el titella i titellaire o el massatge amb pilotes de punxes.

3.3 Les activitats programades per al cicle superior (10-12 anys) són les següents:

- Recordatori d'algunes activitats realitzades en els cicles anteriors: visionament del DVD, reproducció de gags, exploració expressiva de l'espai, etc.
- Representació d'històries proposades pel mestre/a en grups cooperatius. El joc dramàtic és la representació d'una situació en què es reuneix un grup de jugadors que improvisen col·lectivament sobre la base del tema triat per endavant. Podem dir que el joc dramàtic és una forma senzilla d'iniciar-se en el joc teatral (Cañas, 1992).
- Per fomentar la creativitat, proposem a l'alumnat que inventi històries per representar posteriorment sobre un tema proposat (col·legi, circ, zoo, esport, policia, hospital, aventura, excursió...) o de temàtica lliure.
- Posada en comú i valoració de les actuacions dels companys mitjançant una rúbrica.
- Activitats variades de relaxació (escriure lletres, números o objectes, o representar que fem panellets, una pizza o un pastís a l'esquena del company/a...).

4. Procediment d'avaluació

Tenim en compte l'Ordre EDU/164/2016, de 14 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària.

Dividim el procediment d'avaluació en dos grans blocs: l'avaluació per part del mestre/a i l'avaluació per part de l'alumne/a (autoavaluació i coavaluació). A continuació els detallem.

4.1 Avaluació per part del mestre/a:

Es fa una avaluació inicial, formativa i sumativa durant tot el procés d'ensenyament/aprenentatge mitjançant una observació directa. Les dades són anotades en una llista de control.

ALUMNE/A	Expressa sentiments, accions... amb el cos	Col·labora amb els companys en un projecte comú	Representa corporalment una història donada	Interpreta els gestos dels companys	Mostra interès per la comunicació corporal

* Els ítems canvien en funció del cicle (inicial, mitjà o superior).
MB: molt bé / BB: bastant bé / B: bé / PM: pot millorar

4.2 Avaluació per part de l'alumne/a:

4.2.1. Autoavaluació

En finalitzar la UP, proposem que l'alumnat valori el seu treball de 0 a 10 tenint en compte la utilització dels recursos expressius facials, gestuals i corporals treballats, a més de l'ocupació de l'espai, la desinhibició, la creativitat, la cooperació al grup de treball i l'actitud envers l'expressió corporal.

S'enregistren les representacions de l'última sessió en vídeo, dues de cada grup: al cicle inicial, dos contes tradicionals; al cicle mitjà, dues històries proposades pel mestre/a, i al cicle superior, una proposta del mestre/a i una altra d'inventada pels membres de cada grup. Després de veure les imatges de les representacions, els alumnes comproven si l'autoavaluació és objectiva i crítica i si es correspon amb les imatges.

4.2.2. Coavaluació

A cicle inicial i mitjà proposem una activitat anomenada aplaudímetre, que consisteix a aplaudir més o menys en funció del grau de satisfacció (l'expressivitat manifestada pels companys, si es corresponia o no l'expressivitat facial amb el missatge que transmetien, si han entès els diferents rols de cada personatge o l'argument de la història, si han donat l'esquena o no al públic, si s'han implicat tots els participants del grup en la representació, etc.).

A cicle superior, cada alumne disposa d'una rúbrica per fer la coavaluació on s'especifiquen els aspectes a avaluar (llenguatge corporal, desinhibició i creativitat, ocupació de l'espai durant la representació, treball en equip i actitud), amb diferent graduació segons el nivell aconseguit (expert, avançat, aprenent i principiant). A continuació en podeu veure un exemple:

ALUMNE/A: OBSERVADOR: DATA:

	EXPERT	AVANÇAT	APRENENT	NOVELL
Llenguatge corporal	Utilitza correctament tots els recursos expressius treballats. Emfatitza els punts forts del seu personatge. El seu llenguatge corporal s'adequa al personatge interpretat i a l'argument de la història.	Utilitza bastants recursos expressius treballats, però no tots. Sovint emfatitza els punts forts del seu personatge. Sovint adequa el llenguatge corporal al personatge interpretat i a l'argument de la història.	Utilitza pocs recursos expressius treballats. Podria emfatitzar més els punts forts del seu personatge. A vegades adequa el llenguatge corporal al personatge interpretat i a l'argument de la història.	Utilitza molt pocs recursos expressius treballats. Poques vegades emfatitza els punts forts del seu personatge. Poques vegades adequa el llenguatge corporal al personatge interpretat i a l'argument de la història.
Desinhibició i creativitat	Es desinhibeix i es mostra creatiu/va durant l'actuació. Mai riu durant la representació.	Es desinhibeix i a vegades es mostra enginyós durant l'actuació. Poques vegades se li escapa el riure.	Li costa desinhibir-se i a vegades copia el que fan els companys. Sovint se li escapa el riure.	Li costa desinhibir-se i sovint copia el que fan els companys. Sempre se li escapa el riure.
Ocupació de l'espai durant la representació	Ocupa adequadament l'escenari en funció de la seqüència representada. Mai dona l'esquena al públic.	Ocupa l'espai en funció de la seqüència, però podria omplir més l'escenari. Poques vegades dona l'esquena al públic.	Sovint dona l'esquena al públic. Sovint dona l'esquena al públic.	Ocupa un espai molt limitat durant la representació. Sempre dona l'esquena al públic.
Treball en equip	Fa aportacions a la representació. Accepta i respecta les idees i opinions dels companys. El grup no necessita ajuda per part del mestre.	Fa aportacions a la representació, però li costa acceptar les idees i opinions dels companys. Poques vegades el grup necessita l'ajuda del mestre.	Fa petites aportacions a la representació. El grup necessita una mica d'ajuda per part del mestre.	Accepta les idees dels companys, però no fa aportacions. Sovint el grup necessita ajuda del mestre.
Actitud	Mostra molt bona predisposició i una actitud oberta i participativa envers el treball en equip i la representació teatral.	Mostra bona predisposició i actitud envers el treball en equip i la representació teatral.	Mostra una actitud irregular envers el treball en equip i la representació teatral.	Mostra una actitud passiva envers al treball en equip i la representació teatral.
Propostes de millora				

Exemple de rúbrica d'expressió

5. Atenció educativa en el marc d'un sistema inclusiu (Decret 150/2017)

Perquè la inclusió en Educació Física sigui una realitat han de donar-se uns principis fonamentals, que són:

- Mantenir una programació de referència.
- Propiciar la comprensió de la realitat.
- Seleccionar tasques inclusives.
- Adaptar les tasques i els jocs habituals.
- Aplicar mètodes inclusius d'ensenyament.
- Introduir l'esport específic i adaptat per a tothom.

La nostra pràctica docent es basa en la utilització d'estratègies inclusives, enteses com a pràctiques educatives que afavoreixen que tot l'alumnat participi activament en la sessió, independentment de les seves capacitats, limitacions o característiques. Així doncs, valorem les diferències individuals com a font d'enriquiment mutu i sentiment de pertinença al grup (escola inclusiva).

6. Recursos i espais

Les instal·lacions que utilitzem per dur a terme aquesta unitat són l'aula ordinària i el gimnàs.

El material utilitzat és l'específic de l'àrea d'EF (teles, cercles, pilotes, mocadors, cons...), un retroprojector, un ordinador, el DVD d'El Tricicle, un necesser (amb sabó líquid, tovallola i pinta o raspall) i una samarreta de recanvi.

7. Conclusions

Mitjançant l'expressió i la comunicació corporal afavorim que l'alumne/a accepti les diferències i respecti el seu cos i el dels altres. Amb l'objectiu d'experimentar i conèixer-se a un mateix, l'alumnat de cicle inicial explora expressivament el seu cos. Creiem que hem d'incidir en el treball dels

recursos expressius facials, gestuals i corporals, atès que són la base per a qualsevol aprenentatge posterior.

En primer lloc, comencem per la cara perquè és la part més expressiva del cos. Proposem diferents sentiments (content, enfadat, rabiós, indiferent...) i/o accions (rentar-se les dents, badallar, fer l'ullet, mastegar, pentinar-se...), que l'alumne/a ha de representar davant del mirall, el qual li ofereix un feedback immediat.



Per trencar el gel i perquè es vagin desinhibint, segons les edats, els suggerim que experimentin a veure qui aconsegueix fer la ganyota més original, la més divertida, la més horrorosa, etc. Segur que els vostres alumnes també us poden sorprendre! Quan són més grans, una eina que pot servir per deixar la vergonya fora del gimnàs és imitar els tres protagonistes del grup El Tricicle en el gag dels nadons.

Segons Corpas, Toro i Zarco (1991), expressar-se corporalment és manifestar amb el gest i el moviment una idea, un sentiment, una sensació o una forma de la naturalesa. D'acord amb aquest plantejament, treballem els gestos i el llenguatge corporal mitjançant el joc com el mirall, l'ombra o la improvisació d'animals, esports i oficis.



Es parla de la importància d'ocupar l'espai i de no donar l'esquena al públic mitjançant jocs d'agrupació-dispersió i exploració expressiva de l'espai, fent lletres i números amb el cos.





D'acord amb el plantejament que ens ofereix Muñoz (2009), es passa d'un treball basat en situacions jugades d'imitació i representació de rols, a situacions jugades o representacions amb papers assignats, on predomina l'espontaneïtat, fins a arribar al joc teatral planificat.



A cicle mitjà comencen a treballar en grups cooperatius. En primer lloc, es trien quatre capitans, que al mateix temps escullen els seus equips mixtos alternant nen i nena. Després el mestre/a reparteix una història a cada grup i disposen de deu minuts aproximadament per distribuir-se els personatges i assajar, cada grup en una cantonada del gimnàs.



Passat el temps d'assaig, els alumnes s'acosten a l'escenari i atentament veiem les produccions dels diferents grups.



A cicle superior, després de representar les diferents històries proposades pel mestre/a, es convida els alumnes a inventar la seva pròpia història per fomentar la creativitat i la imaginació.



Un cop finalitzada la representació, el públic aplaudeix l'actuació dels companys mentre els actors i les actrius saluden. És llavors quan els membres del públic han d'endevinar els rols de cadascun dels personatges i l'argument de la història representada. En aquesta part de l'activitat es valora la interpretació dels diferents membres del públic i, en cas de no poder fer-ho, entre tots els oferim alguns suggeriments per millorar la propera representació.



Malgrat que es tracta d'una unitat basada en la mímica, la veu també és un recurs expressiu molt important i es pot afegir a l'experiència.

Hi ha alumnes que mostren facilitat i despreocupació en les seves propostes expressives i uns altres que es caracteritzen per la falta de fluïdesa expressiva. Els comportaments o respostes de l'educand davant les demandes educatives poden estar tenyides de la restricció vivenciada per la simple i quotidiana situació de sentir-se observat; amb la qual cosa el discent ha de dotar de recursos didàctics (per exemple, la utilització d'antifaços o mocadors) les possibles inhibicions que puguin ocasionar un menor compromís pràxic de l'alumnat (Lacruz, 2009).



D'altra banda, aquesta disciplina no sempre té la importància que es mereix dins de la nostra àrea. A vegades és per falta de temps, ja que sol deixar-se per a final de curs; unes altres, el mestre especialista no domina prou el tema o desconeix els beneficis que pot oferir l'expressió corporal als infants.

Crec que com a mestres hem de formar-nos contínuament per innovar i millorar la pràctica docent: assistint a cursos de formació permanent o buscant els recursos necessaris en les TIC per ampliar el ventall de possibilitats fisicoesportives que duem a terme a l'escola.

El dia de demà, els nostres alumnes hauran d'enfrontar-se a nombroses situacions, com pot ser una entrevista de feina, parlar en públic, atendre rere un taulell, treballar en equip en una empresa..., que requeriran conèixer-se a si mateix, educació emocional, tenir empatia amb els altres, ser creatiu i tenir recursos comunicatius i habilitats socials. Per tant, l'educació ha de proporcionar als infants els mitjans per al descobriment i el coneixement, i en conseqüència, el poder de comunicació (Corpas, Toro i Zarco, 1991).

Fruit dels aprenentatges assolits i de les sensacions expressades per l'alumnat, valoro molt positivament l'experiència.

8. Bibliografia

Aymerich, C.; Aymerich, M. (1981). *Por un lenguaje expresivo del niño*. Editorial Nova Terra. Barcelona.

Cañas, J. (1992). *Didáctica de la expresión dramática*. Editorial Octaedro. Barcelona.

Corpas, F.; Toro, S.; Zarco, J. A. (1991). *Educación Física. Manual para el profesor*. Editorial Aljibe.

Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació de l'educació primària. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Barcelona.

Dobbelaere, G. (1965). *Pedagogía de la expresión*. Editorial Nova Terra. Barcelona.

Lacruz, I. C. (2009). «La mirada i el tacte en l'expressió corporal». *Revista Apunts Educació Física i Esports*. Núm. 98. Pàg. 33-39. Barcelona.

Mateu, M.; Duran, C.; Troguet, M. (1992). *1.000 ejercicios y juegos aplicados a las actividades corporales de expresión*. Editorial Paidotribo.

Motos, T. (1983). *Iniciación a la expresión corporal*. Editorial Humanitas. Barcelona.

Muñoz, D. (2009). «La expresión corporal en el área de Educación Física. Batería de juegos». *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires. Any 13 Núm. 130. <http://www.efdeportes.com/efd130/la-expresion-corporal-en-educacion-fisica.htm>

Ordre EDU/164/2016, de 14 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació en l'educació primària.

Stokoe, P.; Harf, R. (1984). *Expresión corporal en el jardín de infantes*. Editorial Paidós. Argentina.

MONTSERRAT BERTRAN VALLÈS, PROFESSORA DE L'ESCOLA NORMAL DE TARRAGONA. ACTITUDS SOCIOPROFESSIONALS I D'INNOVACIÓ*

Antoni Gavaldà
Universitat Rovira i Virgili
antoni.gavalda@urv.cat

Resum: L'article exposa la vida professional d'una mestra de mestres, Montserrat Bertran Vallès, a partir sobretot del treball a l'Escola Normal de Tarragona. Activa i activista dins el món social i acadèmic durant la primera meitat del segle xx s'hi significà en diversos fronts: en propiciar l'ensenyament del català durant la II República; en el suport de defensa dels alumnes en la participació en la vida acadèmica; en escriure materials per la disciplina que impartia; i en propiciar un ensenyament actiu arrelat al territori. Passada la guerra va ser depurada per la dictadura franquista, i quan es pogué reincorporar va ser destinada a l'Escola de Magisteri de La Laguna (Tenerife). De retorn a l'Escola Normal de Tarragona va arribar a ser-ne directora.

Paraules clau: pedagogia; ensenyament del català; Escola Normal de Tarragona

* Aquest treball és un extracte de la conferència del mateix autor a la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la Universitat Rovira i Virgili.

Comunicació Educativa, n.º 30, 2017, 77-92 | DOI: 10.17345/comeduc201777-92
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

Abstract

The article presents the professional life of a teacher of teachers, Montserrat Bertran Vallès, mainly based on her work at the Normal School of Tarragona. An activist and academic in the social world, during the first half of the twentieth century, she became involved in some fronts: by promoting the Catalan teaching during the Second Republic; in the support of defence of the students in the academic life participation; in writing materials for the discipline he taught; and by fostering active teaching rooted in the territory. After the war was removed by the Franco's dictatorship, and when he could rejoin, he was destined to the La Laguna Teaching School (Tenerife). On her return to the Normal School of Tarragona she became director.

Keywords

Pedagogy; teaching of Catalan; Escola Normal de Tarragona

Montserrat Bertran Vallès[1] (Torrelles de Foix, 1891-Barcelona, 1967) va ser una pedagoga catalana que exercí la docència en el convuls segle xx a la Normal de Tarragona, la institució oficial encarregada de la formació de mestres. Filla de metge i de mestra, estudià a Madrid, on va obtenir els títols de Mestra Superior de Primera Ensenyança, amb premi extraordinari, i el de Professora Numerària, secció Lletres. Allí conegué qui després seria el seu marit, Manuel Galès Martínez, que inicialment també va ser professor, tot i que després es dedicaria a la política, adscrit a ERC. El matrimoni se separaria.[2]



Montserrat Bertran, jove.

1 El 2 de desembre de 2014 uns professors de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia van lliurar una petició al Deganat en què demanaven de posar el seu nom a una aula on s'imparteix Didàctica de les Ciències Socials. Es reiterà novament la demanda el 27 d'octubre de 2015 i el 2 de desembre de 2015. Finalment, el 26 d'abril de 2016 es feu l'acte de col·locació d'una placa commemorativa al Laboratori de Didàctica de les Ciències Socials.

2 El treball està basat en arxivística i premsa: Arxiu URV. Diversos expedients; i *La Vanguardia*. Barcelona. 1921-1939 i *Diario de Tarragona/Diari de Tarragona*. Tarragona 1931-1939; i sobretot en els articles Gavaldà, Antoni; Magriñà, Cristina: «Una renovació educativa segrestada. Accions de l'alumnat a l'Escola Normal de Tarragona en el període 1931-1936», a *Comunicacions de les XVI Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans*. Figueres: CCG Edicions, 2003; Magriñà, Cristina: La renovació educativa bescantada en període de guerra i postguerra a l'Escola Normal de Tarragona, a *Comunicacions de les XVI Jornades d'Història de l'Educació dels Països Catalans*. Figueres: CCG Edicions, 2003; i Magriñà, Cristina: *L'Escola Normal de Tarragona al temps de la República (1931-1936): una renovació qüestionada, a* Sánchez Cervelló, Josep; PiquÉ Padró, Jordi: *La II República al Camp de Tarragona. La II República al Camp de Tarragona*. Tarragona: Cercle d'Estudis Històrics i Socials Guillem Oliver del Camp de Tarragona, 2006.

A Madrid, en els seus anys d'estudi, encara es respiraven els aires d'innovació de la Institución Libre de Enseñanza (ILE), organisme que havien creat el 1876 un seguit de catedràtics a la Universidad Central de Madrid, que no acceptaven i per tant es negaven a basar el discurs científic adscrit a la religió o a la política. Inspirat en la filosofia del filòsof Karl Christian Friedrich Krause, el moviment va ser conegut com a krausisme. L'ILE va aglutinar els intel·lectuals més progressistes, que abocaren el seu saber compromès en una renovació educativa i sociocultural privada i laica.

L'ILE va exercir una influència en el discurs pedagògic espanyol fins a la guerra civil. La col·laboració es plasmà en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza,* punta de llança dels esdeveniments científics i educatius europeus i americans. La nòmina de col·laboradors es demostra amb noms com Bertrand Russell, Charles Darwin, John Dewey, Santiago Ramón y Cajal, Maria Montessori, Lev Tolstoi, Rabindranath Tagore, Juan Ramón Jiménez, Emilia Pardo Bazán, etc., a més d'alguns en relació directa amb la institució, com els germans Antonio i Manuel Machado.

Amarada parcialment d'aquesta percepció progressista, va exercir de mestre a la Vajol (Alt Empordà) del 1913 al 1916, per passar després, de forma ininterrompuda, a l'ensenyament de mestresses en diverses Escoles Normals d'Espanya, en un circuit que era bastant usual: Lugo (1916-17), Tarragona (1917-22), Jaén (1922-25), Terol (1925-29), Bilbao (1929) i novament Tarragona (1929-39). Depurada a la postguerra, es pogué reincorporar a l'Escola de Magisteri de La Laguna (Tenerife) el 1945 per passar novament a la de Tarragona el 1950.

El moment més interessant d'exercir va ser el de la II República, etapa que coincidí amb el període de canvis en el món educatiu, quan es va produir la democratització de l'ensenyament i la cultura. Seria quan la política educativa passà per l'escola única, gratuïta, obligatòria i laica. Cal entendre aquest revulsiu en una època que aproximadament una quarta part de la població del Camp de Tarragona major de vint anys era analfabeta, una franja que es concentrava sobretot al món rural. Coincidí també quan el ministre d'Instrucció Pública de la República, el tarragoní Marcel·lí Domingo, parlava de crear 27.000 escoles a tot l'Estat a través d'un pla quinquennal, xifra que per diverses circumstàncies no es va poder materialitzar.



Acte de reconeixement acadèmic a la professora Montserrat Bertran a la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de la Universitat Rovira i Virgili. Abril de 2016.

Montserrat Bertran estarà immersa, a Tarragona, en una perspectiva educativa segons els vaivens polítics: reformista progressista el primer tram de la República; tradicional i conservador en el bienni del 1934 al 1936; de recuperació del moment reformista des de febrer fins a la guerra del 1936, i el període de la guerra. A Tarragona va viure i veure el pla espanyol d'ensenyament de mestresses, el de 1914, el Pla Cultural o Preparatori i el Pla Professional de la Generalitat (alumnes seleccionats per fer de mestre). Això implicà que participés en dues xarxes d'ensenyament públic a Catalunya en la formació de mestres: el de l'Estat i el de la Generalitat.

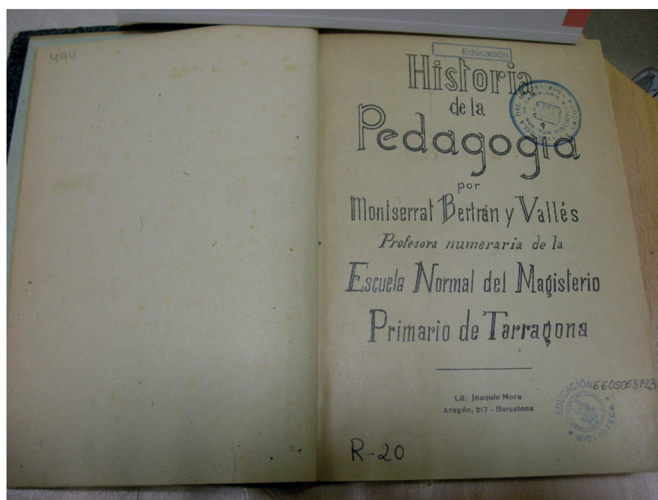
1. Escola Normal i activitats complementàries

Montserrat Vallès el 1929 s'integrà a l'escola de mestresses, i a partir de la reorganització dels claustres de l'any 1931 quedaria de plantilla a l'Escola Normal de Magisteri Primari. La seva actuació a la Normal i a la ciutat va ser activa, amb intervencions al claustre i escrits a la premsa en defensa dels alumnes, de la llengua catalana i dels principis educatius republicans.

A l'escola de mestresses s'hi involucrà fent-se càrrec de la biblioteca i, alhora, participant en la comissió per l'arranjament del local. Del 1931 al 1934 va formar part del Consell Provincial de Primer Ensenyament, el 1933 a la comissió de cultura i el 1934 a la comissió per organitzar el museu

escolar. El 1936 va ser vocal del Comitè de Confiscació d'Obres Culturals de Tarragona, a més de representant de l'Escola a la Junta de Protecció d'Orfes del Magisteri i al Comitè Local del Segell Pro-infància.

En l'àmbit ciutadà, va participar a Palestra i va ser delegada a l'Associació Protectora de l'Ensenyament del Català (APEC) a les comarques tarragonines, entitats que tenien cura de la defensa de la llengua catalana. Dictà conferències al Cercle d'Estudis d'Acció Catòlica de la Dona, organitzà les classes de català al col·legi de la Mercè i va ser membre de jurat en un certamen en honor de santa Teresa de Jesús. Des de la perspectiva científica, publicà *Apuntes de literatura*... (1930) conjuntament amb la seva germana Maria Loreto i *Historia de la Pedagogía* (1934) en format individual.[3]



Montserrat Bertran va ser una professora preocupada per un ensenyament de qualitat. Escrigué una història de la pedagogia, disciplina que capitalitzava i englobava la didàctica abans d'aparèixer aquesta ciència com a tal.

Montserrat Bertran va aterrar a la Normal de Tarragona el 1929 per un concurs de trasllat pel dret de consort com a professora numerària de Pedagogia. El 1931, amb els canvis per la fusió dels claustres de les escoles normals masculina de mestres i femenina de mestresses, la nova Escola Normal del Magisteri Primari de Tarragona rebé el nomenament de Pe-

3 Bertran, Montserrat; Bertran, Mª Loreto: *Apuntes de literatura adaptados al vigente plan de estudios de las escuelas normales y al cuestionario de oposiciones a escuelas nacionales*. Barcelona: Altès, 1930; Bertran, Montserrat: *Historia de la pedagogía*. Barcelona: [s.n.], [1934] (Lit. Joaquín Mora).

dagogia i la història. Al setembre del 1931 es posava en funcionament el Pla Professional, i tot i demanar la incorporació al nou pla no ho aconseguí, ja que per antiguitat un col·lega l'ocupà. Així doncs, inicialment va ser adscrita al pla antic, conegut com Pla del 1914.

A l'Escola es trobà amb un ambient enrarit, sobretot pel que fa als postulats de la República. El Claustre estava dividit: un ampli sector era de perfil conservador, amb tics reaccionaris, procliu al director, Miquel Sancho, mentre que un segon sector, minoritari, tenia un tarannà progressista, alguns dels quals amb un sentiment catalanista. Ella s'alineà amb el sector progressista i catalanista. Aquests darrers acusaven la direcció de diverses accions reprovables, com d'amagar informació, de no informar de les visites, etc. Un exemple: al claustre de 1932 una professora acusà al director dient «que creía que est*á*bamos en época de democracia pero que el Sr. Director parecía un dictador, más aún, un absolutista que habla en tono despótico y duro, que no tiene suavidad, en fin que no trata como debe a los compañeros». Talment, alguns d'aquests problemes no es quedaren a les parets de l'Escola Normal i sortiren a l'exterior, a la premsa. En aquestes accions s'obrí un segon front: els alumnes. Un grup actiu d'aquests s'alineà amb el sector progressista, i Montserrat Bertran era una ferma defensora de les seves inquietuds. El 1933 defensà la representació dels alumnes al Claustre, a instàncies que el director invités els alumnes a retirar-se, cosa que motivà una violenta discussió en què ella es va veure immersa en defensa dels drets dels alumnes. A més, va participar en la comissió per legalitzar l'associació d'alumnes, reglament que no fou aprovat pel Claustre amb el pretext que no es coneixia el nombre d'afiliats.

Un moment tibant es produí la primavera del 1934. Es negà a assistir en un homenatge al director denunciant la coacció que havien rebut els alumnes i va escriure aquestes acusacions:

> Vostè sap que dintre de l'escola Normal venim patint una pila de coaccions i d'anomalies; que hem tingut les classes tancades en ple curs més d'un mes; que mai trobem el nostre eminent Director a l'hora dels conflictes, ja que es dóna la casualitat que llavors està malalt o té ocupacions; sap que molts alumnes aquest curs traslladen la matrícula a d'al-

> tres Normals on es respiren aires més lliures i a on es treballa amb més profit. Sap que s'ha provat de governar amb un règim de terror, ¿Per què doncs em convida a un acte d'adhesió pel Sr. Sanxo? [...]. Per què doncs, s'ha invitat a l'acte als alumnes i se'ls ha fet veure que la seva conveniència consistia en estar bé amb el Director? I això en vigílies d'exàmens? La meva dignitat professional i el fet de pertànyer al Claustre de l'Escola Normal, em fa impossible de silenciar més disbarats tan grossos.

Aquestes paraules van ser assumides també pel representant dels alumnes al Claustre, Antoni Orozco Rovira, i per la premsa. Titulars com «Les anormalitats de la Normal» o «La persecució del catalanisme a l'Escola Normal de Tarragona» airejaren els afers. A tot això s'hi sumava l'augment de les sol·licituds de trasllats de matrícules. El professor auxiliar Joan B. Perelló, mesell de la direcció, al·legà que les sol·licituds de trasllat "solo han pretendido hacerlo los que dirige y mal aconseja la Sra. Bertrán". Aquest posicionament provocà que el Claustre decidís fer front a la campanya de desprestigi que estava patint l'escola en diaris «de tendencias catalanistas extremas», com *La Publicitat, La Rambla, Diari de Tarragona* o *Avanzada...*, de la qual en bona part responsabilitzava la professora, i demanà en un informe al Rectorat que «se instruya expediente gubernativo para depurar responsabilidades en que haya podido incurrir la Sra. Bertran», expedient que quedà en foc d'encenalls.

Passades les eleccions de febrer de 1936, Miguel Sancho era cessat de director i es nomenava Montserrat Bertran com a directora fins al 1937.

2. L'ensenyament del català

Bertran, polifacètica, compaginà l'ensenyament de pedagogia amb la filosofia i la psicologia, i amb caràcter voluntari el català. El decret de bilingüisme deia que «de estas cátedras se encargarán voluntariamente aquellos profesores que sean designados por el claustro». El d'octubre de 1933 se la designava per aquesta comesa.

Ja a l'antiga Escola Normal de Mestresses, a inicis del 1931, es mostrà interessada que les mestres poguessin aprendre «el habla de cada región», mentre Pompeu Fabra era nomenat inspector general del cursos

de català. A la província, una comissió organitzà les classes. Així naixien els cursets de català. Montserrat Bertran i Joan Canigue, mestre de Reus, en serien els professors. Encarregada de les classes de català a l'Escola Normal, va ser nomenada delegada de l'APEC i puntal de la comissió femenina de Palestra a les comarques tarragonines.

A la premsa, a finals del curs 1931-32, Manel Comes Segura, exalumne de l'escola, assenyalava com havia entrat el català a les altres matèries, a la classe de Montserrat Bertran.

> A Història de la Pedagogia, quan em va tocar a mi de donar una lliçó vaig sol·licitar de la professora de dir-la en català (no se n'hi havia donat mai cap, i tot es feia en castellà!). La professora Montserrat Bertran, després d'un instants de vacil·lació, hi va accedir, i jo vaig pronunciar la primera lliçó en català a l'Escola Normal de Tarragona, a finals de l'any 1932. Més tard a petició dels altres alumnes (que poc a poc van anar dient, ells també, les lliçons en català) la Sra. Bertran va explicar les lliçons en la nostra llengua.

No seria, però, una tasca senzilla normalitzar l'ús del català si atenem les impressions d'un alumne respecte a la direcció, amb actes i actituds contràries a la normalització de la llengua. En ambdós casos intervingué Montserrat Bertran. L'alumne digué:

> Jo he cregut necessari, com estudiant de dita escola, recollir unes proves claravidents de l'anticatalanisme de certs professors (em refereixo al director, Sr. Sancho, i a la secretària, senyoreta Alonso, per ésser els més declarats), els quals, trepitjant i escarnint els sentiments d'uns alumnes orgullosos d'haver nascut a Catalunya i, per tant, joiosos d'enaltir tot el possible la parla que han heretat de llurs pares [...], governen la Normal despóticament com si fossin continuadors d'aquell «Directorio Militar».
>
> Comencem pel senyor Sancho: Gran amant de l'idioma de Cervantes, tracta d'imposar-lo a la força [...]. Abans de l'adveniment de la república, no tolerava que els estudiants parlessin en català ni pels passadissos de la Normal, i els que desobeïen aquesta «llei» en pagaven les conseqüències a final de curs. Durant el curs 1932-33, tinguérem l'honor d'ésser visitats pel gran filòleg català senyor Pompeu Fabra, ... El senyor Sancho, que no accedí a rebre el senyor Fabra, pretengué trencà el discurs de tan

> alta personalitat universitària i ens cridà, per mitjà del bidell, a l'aula de Literatura Espanyola, la qual cosa no aconseguí [gràcies] a la decidida actuació de la professora de català [Montserrat Bertran].
>
> Continuem per la senyoreta Alonso: Monàrquica arrelada i centralista reconeguda és, avui dia, el blanc de tots els estudiants. La seva frase «no lo entiendo», s'ha fet cèlebre. Fa dos mesos aproximadament que un company nostre anà a Secretaria per tal que li posessin el segell de la Normal en un certificat de català expedit per la senyora professora de dita assignatura; la senyoreta Alonso li contestà «que el sello únicamente se ponía en las papeletas de las asignaturas oficiales y, como que el catalán era voluntario y que además tiene la particularidad de ser un dialecto, no estaba obligada y se negaba a servirle por ser funcionaria del Estado español». El nostre condeixeble li contestà que pel sol fet de dir que el català és dialecte quedava clarament demostrat que la senyoreta Alonso no sabia literatura. No ens és permès redactar cap instància en el nostre idioma perquè si ho fem, som acomiadats de mala manera.

Montserrat Bertran es feu seu el tema amb frases contundents cap a la direcció de l'Escola, que permeten veure quin era el perfil de determinats professors:

> Com a professora que sóc de Català des de la seva creació, m'he cregut en el deure d'intervenir. El senyor Director, l'autoritat del qual he requerit, s'ha inhibit de l'assumpte i ha dit que això era qüestió de Secretaria. La Secretària m'ha respost a mi igual que als alumnes: que el Català no era assignatura; que ella era funcionària de l'Estat espanyol i que res no tenia a veure amb Catalunya; s'ha negat en rodó a tot, inclús a donar les «papeletes» de Català. O! És que no es tracta tan sols de Catalunya, sinó també del compliment d'unes disposicions oficials, publicades per la *Gaceta*. Es tracta també del dret d'uns alumnes, els quals no han de perdre el resultat dels esforços fets ni allò que d'ells es pugui derivar. Es tracta que no se'ls molesti ni s'expulsi del claustre llurs representants amb tota il·legalitat: que no se'ls faci por amb la pèrdua de beques i d'altres drets, com a càstig de llur amor i afició al català. Es tracta de fer comprendre que els procediments dictatorials han d'acabar quan la llibertat ha substituït a la Dictadura.

La preocupació de Montserrat Bertran per l'ensenyament del català a les Escoles Normals es materialitzà en el congrés nacional de l'APEC, on en proposà que l'ensenyament del català a les Normals catalanes fos obligatori, condició indispensable per al lliurament del títol del Pla Professional, entre altres qüestions. Altrament, caldria destacar la seva intervenció en l'organització dels treballs de seminari del Pla Professional, durant el curs 1933-34. Aquests obrien nous camps d'investigació dels alumnes: les alumnes s'especialitzarien en pàrvuls i els alumnes en pràctiques agrícoles. Aquests seminaris es plantejaren en quatre blocs, amb clares orientacions als alumnes, a la forma de presentar els treballs, a la bibliografia i al treball tutoritzat del professor, el qual, «un cop per setmana, [tenia el deure d'] intercanviar impressions amb l'alumne».

Al maig del 1934 novament carregà junt amb d'altres professors contra la direcció. En la presentació de ternes a la nova direcció ella no la signà:

> Com a membre de l'escola, guardant-me de raons i detalls que ara no són al cas jo em vaig negar a firmar la terna, la qual fou aprovada per majoria, però no amb el meu vot. Jo no crec que sigui bon director qui no sap amanyar prompte i satisfactòriament els conflictes que entorpeixen la vida de l'Escola.

Al març de 1936 va escriure a Pompeu Fabra, de retorn a la normalitat passat el període que la Generalitat havia estat intervinguda de l'octubre del 1934 al febrer de 1936, un cop reposat el Patronat Universitari. Li deia que no havia estat possible impartir classes de català als alumnes de la Normal, però que els n'havia impartit a l'Ateneu, on «assisteixen en nombre considerable», i li demanava parer sobre el lloc de continuar les classes. Passat el bienni seria nomenada directora.

3. La cultura dels valors

En un perfil personal, Bertran exposava la seva cara humanista en dir «que sus aficiones han sido siempre indagar sobre el por qué de los hechos humanos, lo cual le ha conducido siempre al estudio de la Filosofía y ciencias afines (Historia como relación de causa-efecto, Pedagogia como ciencia de dirigir la vida)». Potser per això va ser professora de diverses

disciplines, Ara bé, la implicació va anar encarada a aixecar el nivell del magisteri. A l'antiga escola Normal de Mestresses, i arran d'una queixa d'uns alumnes perquè les havia suspès, ella mostrava allò què requeria de l'alumnat. Deia que li agradava la claredat i la justícia i «també el prestigi de la Normal on treballo. [...] Primera tasca de l'escola és ensenyar a viure, a pensar i ... a llegir i escriure. Com ho faran un mestre o una mestressa que no en sàpiguen?».

I seguia dient

> I són moltes les noies que estan a punt d'ésser mestresses sense haver après encara les coses més indispensables. Quan tinc a la mà escrits d'alumnes de darrer any plens de faltes ortogràfiques m'esglaio. ¿Com aquestes noies poden haver arribat a quart curs? A la Normal vénen a aprendre com és el nen i com l'han d'ensenyar; però ja a l'ingrés haurien de sapiguer Ortografia.

L'activitat docent la complementà amb sortides didàctiques amb els alumnes. Destacà l'interès per donar a conèixer experiències, mètodes i materials. N'és un exemple la visita a les escoles de la beneficència per analitzar el material Montessori, o la realitzada al grup escolar Milà i Fontanals, al parvulari Forestei i al Palau de la Generalitat. Un article del maig de 1936, en relació amb l'excursió a l'Escola Nova de Barcelona i a l'Institut-Escola, resumeix el profit que en volia extreure:

> Convé als normalistes tarragonins veure molt i sobretot veure escoles. És un bany d'optimisme convèncer-se que allò que s'estudia, en alguns llocs es realitza; que la valla que separa la realitat de la idealitat pot trencar-se amb l'esforç dels homes de bona voluntat.

Tanmateix es preguntava:

> A que es deu, doncs, que les nostres escoles no estiguin al nivell de les millors escoles barcelonines? A l'organització? A la manca d'un pla cultural de conjunt que fa perdre molts esforços aïllats? A la manca de locals? No sempre la bondat del mestre i del local guarden harmonia; a voltes estan en raó inversa.

Acabava amb una declaració d'intencions:

> Tan sols vull fer notar com bellesa, netedat, alegria, rigorisme científic, finesa psicològica, estudi dels nois, unió de joc i de treball, de plaer i esforç, de salut i d'exercici, d'espontaneïtat i d'aplicació, de llibertat i precisió, es donen en allò que anomenem escoles modernes. Potser llur diferència essencial respecte les escoles velles és aquesta: veritat, honestedat en el treball. Allí el nen fa el que pot fer, però no es fa creure als pares ni als visitants que fa més del que fa. Allí no es tenen uns programes llargs que no es realitzen mai, ni uns treballs fets pel mestre i que es diuen fets pels nens. Allí no hi ha bluf, ni mecàniques repeticions, ni forceig antinatural. El treball del mestre fa planer el que és difícil i amb la major naturalitat s'obtenen veritables miracles, perquè els nens són estudiats, respectats, compresos i estimats.

Fora de l'escola, destacà per defensar els més desafavorits, demanant que els polítics actuessin. Com a membre de la comissió femenina pro-cantines escolars de la província, escrigué:

> [...] uns [nens] ben cuidats i esperats; altres amb solitud, privacions i fins misèria. Com posar-hi remei? Com recordar tots els nens, sense contradicció ni vergonya els mateixos deures, si tots no tenen els mateixos drets? Com arribaran a homes dignes els nens mal alimentats, privats d'higiene, d'afecte i de felicitat? Per això existeixen les cantines escolars.

També escriví sobre mecanismes de renovació escolar, demanant d'anar més enllà i trencar amb certs esquemes:

> Rutina, memorisme, seguir sempre els mateixos carrils, aquestos són els mals reconeguts de l'escola. Reflexió, llibertat pel deixeble i pel mestre, inacabable busca de la veritat, aquestos són els remeis que proposa l'escola nova [...]. El mestre o professor no deu tan sols parlar: deu escoltar també. I què escoltarà? La repetició de la seva pròpia veu? No: això fora imitació servil. La repetició d'un text? Tampoc, car fora rutina. Escoltarà el que el deixeble digui o escrigui per propi esforç, amb tota la llibertat i espontaneïtat.

La intervenció en diversos fòrums també fou visible: a les escoles d'estiu en la conversa «La educación moral y cívica en las escuelas de la Re-

pública», o en el tema de treball del mètode Decroly, dient que "no n'hi ha prou en dir que l'escola ha d'ésser vida i globalització; hem de veure com les escoles decrolyanes vivifiquen i globalitzen".

4. La guerra, la postguerra i la represa

La guerra seria traumàtica. L'Escola Normal de Tarragona a penes va funcionar. Les classes es reiniciaren al març de 1937. S'hi llegeix que «los alumnos y sus familias ofrecen resistencia a venir a clase por inseguridad y peligro que ofrecen los actuales momentos». El darrer claustre va ser el de l'1 de gener del 1938. El 1937 Montserrat Bertran deixà la direcció.

Passada la guerra va ser represaliada: sis anys sense poder exercir la docència ni tenir càrrecs directius. La combinació d'esquerranisme i de nacionalisme van ser decisius. Més endavant, amb l'aval de l'Arquebisbat de Tarragona i del Círculo de Estudios de la Acción Católica de la Mujer, es va poder reincorporar i va ser destinada a l'Escola de Magisteri Nuestra Señora de la Candelaria de la Universidad de La Laguna. Allí s'interessà pels paisatges naturals, amb excursions de ciències socials i debats pedagògics.

El curs 1950-51 es reincorporà a la vida acadèmica a l'Escola Normal de Tarragona i en fou nomenada directora. Els que la recorden indiquen que «sempre anava vestida de negre», «lúcida però abatuda», «demanant sempre de raonar a les classes, que tot es donés amb arguments», i a «animar a viure amb la recerca del futur». Assenyalen que no li van sentir mai un plany. De fet, callar no era oblidar. Era, evidentment, el pensament d'una dona incòmoda que el que volia era fer avançar la societat.

Ja jubilada, l'any 1962, dedicà un temps a la traducció. *La Vanguardia* lloà la seva vàlua, atès que havia traduït l'obra del poeta francès Lanza del Vasto, *Principis i preceptes de retorn a l'evidència*, al català. La glossa deia que «Montserrat Bertrán ha prestado un valioso servicio no sólo a la universalidad de la literatura redactada en esta lengua [catalana], sino a muchos lectores anhelosos de conocer una manifestación tan sobresaliente de la espiritualidad contemporánea».



Isabel Galès Bertran, filla de l'homenatjada, exprofessora de l'Escola Normal de Tarragona, junt amb el professor Antoni Gavaldà, glossador de l'acte acadèmic.

comissió de la dignitat

Carrer de Rosselló 198, 1r, 1ª A. 08008 Barcelona. comunicacio@comissiodeladignitat.cat

Barcelona el 23 d'abril de 2016.

Antoni Gavaldà
Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia
Campus Sescelades
Carretera a Valls s/n
43007 Tarragona.

Benvolgut.

Us volem comunicar la nostra adhesió a l'acte d'homenatge a la mestra Montserrat Bertran per ser un acte de justícia i de reparació necessari.

La repressió política del franquisme es va dur a terme de manera sistemàtica i se centrà especialment a l'ensenyament , destruint i depurant les biblioteques escolars i depurant els mestres que, com Montserrat Bertran, van ser o bé expulsats del magisteri o deportats lluny de la seva terra. En aquest sentit a l'arxiu de la **Delegación del Estado para la Recuperación de Documentos** amb seu a Salamanca. Organisme franquista que s'encarregà de fer la gran requisa documental per tal de fer un gran fitxer amb les dades de la ideologia de milions de persones, vàrem localitzar un expedient on es conservaven els nombrosos oficis que els va trametre el Tribunal Depurador dels mestres de Catalunya, amb seu a l'edifici incautat l'escola de la **Mútua Escolar Blanquerna**, rebatejat amb el nom de "**Instituto Menendez y Pelayo**". Aquest tribunal trametia llargues llistes de mestres, per tal que aquell organisme els notifiqués quins antecedents polítics s'havien trobat entre la documentació requisada que s'estava processant. Es van trametre peticions entre 1939 i 1947, que eren complimentades a partir de la informació recollida. Aquest gruixut expedient dona fe de quina manera es va fer aquella intensa depuració que va patir també Montserrat Bertran.

Enguany podria ser una ocasió per a retornar el nom de Blanquerna, el nom de l'obra de Ramon Llull, enguany que a més es fa 700 anys de la mort de Ramon Llull. No era un fet anecdòtic el canvi de nom de l'escola, si no una mostra evident de la repressió que es feia envers l'escola catalana, expulsant de l'ensenyament la nostra història, la nostra llengua i els nostres escriptors literaris.

Us felicitem per aquesta iniciativa i ens unim a l'homenatge fent aquesta petita aportació.

Josep Cruanyes i Tor
Coordinador



RESSENYES

Gavaldà, Antoni (coord.), Josep M. Pons-Altés, Víctor Grau, Joan Callarisa, Jacint Torrents (2016) *El treball cooperatiu. Una estratègia per ensenyar des de les ciències socials*, Tarragona: Publicacions URV i Publicacions de la UVic-Eumogràfic.

Montserrat Oller Freixa
Universitat Autònoma de Barcelona

Les diferents propostes de millora i innovació de l'educació desenvolupen un seguit de competències que infants i joves haurien d'assolir al llarg de l'etapa formativa per poder exercir com a ciutadans de ple dret en la vida adulta. Entre aquestes, podem esmentar la de generar habilitats i destreses socials per poder cooperar amb els altres en objectius i finalitats comuns.

Aquesta proposta no és nova. A principis del s. xx, Vigotski ja va indicar la importància de la socialització a l'hora de facilitar l'aprenentatge i el desenvolupament cognitiu dels nois i noies durant la seva formació. El treball cooperatiu és una estratègia que els professionals de l'ensenyament han de tenir present a l'hora d'ensenyar i aprendre, ja que facilita la construcció de coneixements en un context on la interacció entre iguals estimula la motivació pel saber, permet compartir el coneixement i facilita un clima de confiança i d'acceptació dels altres a partir de relacions de respecte entre els membres del grup.

És en aquest context on ens cal situar l'obra *El treball cooperatiu*. Es tracta d'una proposta, coordinada per Antoni Gavaldà, en la qual han participat professors de dues universitats catalanes, la URV i la UVic, compromeses amb la formació inicial del professorat d'infantil, primària i secundària. Els autors, professors de didàctica de les ciències socials, han treballat en projectes comuns, cooperatius, perquè tenen la ferma convicció que "la cooperació es valida cooperant", i aquest és el punt de partida des del qual desenvolupen les idees que volen divulgar.

L'estudi té dues parts ben contrastades. D'una banda, la que es proposa aclarir què és la cooperació, quins són els seus orígens i quines aportacions ha fet en el procés formatiu dels nois i noies que aprenen ciències

socials. De l'altra, hi ha propostes i exemples clars per dur a terme a les aules el treball cooperatiu.

En el primer capítol, els autors fonamenten la cooperació com un valor per redescobrir. Per això, fan referència a què és cooperar, amb una exposició breu, clara i ben referenciada en què destaquen que cooperar és la consecució de beneficis comuns o col·lectius a partir que els diferents membres del grup facin front a problemàtiques comunes que afrontin amb la participació activa, voluntària i d'igualtat per avançar en l'adquisició de coneixements i habilitats assumint responsabilitats conjuntament. Ens exposen el que ha estat la cooperació en altres moments i el component ideològic que ha tingut en altres etapes històriques i afirmen que desenvolupar el treball cooperatiu ha estat i és una manera de treballar actituds i valors que superin els beneficis individuals per donar més importància als del grup. Diferencien clarament dos conceptes que de vegades es prenen com a sinònims: d'una banda, la idea de compartir, entesa com dividir tasques o funcions i, de l'altra, la de cooperar, que implica treballar conjuntament i és la que pretenen donar a conèixer.

A partir d'aquest moment, l'obra entra a fons en la importància de la cooperació en l'educació. Els autors mostren que en les respectives universitats, compromeses amb la formació de futurs docents, han dut a terme projectes cooperatius conjunts i també recullen altres experiències de l'Estat, europees i internacionals. Amb aquest preàmbul, entren a comentar els currículums de l'ensenyament obligatori per mostrar com no sempre el treball cooperatiu ha tingut una presència explícita en tots els plans d'estudi i com actualment els desplegaments curriculars de Catalunya (2007 i 2015) fan una clara aposta per vincular els valors cooperatius amb l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials.

L'obra arriba al punt de màxim interès quan trobem fonaments sòlids que mostren com el treball cooperatiu permet aprendre ciències socials de manera igualitària, les diferents estratègies que caracteritzen els equips que treballen de forma cooperativa i els diferents rols de cada una de les persones implicades. I en aquest moment la pregunta que ens podem formular és: quin paper s'atribueix al professorat? És cert que sense el convenciment i la destresa organitzativa dels docents no és possible

dur a terme el treball cooperatiu, però no només s'ha d'esperar això, sinó que el professorat que és a l'aula té un paper clau en el funcionament del grup i el seu èxit final, detectant les necessitats que es fan paleses al llarg del procés de treball, facilitant les eines i recursos perquè el grup pugui avançar i assegurant la seva intervenció per superar les incidències que puguin donar-se en el dia a dia del procés. El darrer aspecte que cal consignar són les aportacions incloses per a l'avaluació i valoració del procés dut a terme per cada grup a partir de pautes de reflexió sobre com ha funcionat el grup, de quina manera la cooperació ha facilitat l'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials, com s'han implicat els membres del grup i quins han estat els resultats dels avenços aconseguits per cada un d'aquests membres.

La segona part del llibre és eminentment pràctica, amb propostes concretes per implementar el treball cooperatiu a l'educació primària. Per facilitar la lectura, els autors inclouen un seguit de temàtiques per treballar a l'aula, pensades per a cada un dels cicles d'aquesta etapa educativa. La seva estructura té un format de quadre que, a més de descriure les activitats proposades i la finalitat que el professorat es proposa amb cada una, inclou quina és la tasca de l'alumnat i, el més important, què aporten aquestes propostes a l'aprenentatge cooperatiu i l'adquisició d'estratègies, atès que treballar cooperativament és un procés de llarg recorregut que no s'aprèn amb intervencions puntuals sinó que es tracta d'un aprenentatge al llarg de la vida.

Les propostes giren a l'entorn d'aspectes com saber per decidir, optar pel grup davant la individualitat o bé com ajudar els infants i joves en la participació a l'aula per esdevenir agents actius i democràtics, defugint els particularismes en benefici de tot el conjunt escolar.

El llibre conclou amb 6 grans idees perquè el professorat reflexioni sobre el treball cooperatiu i que ens són molt útils com a síntesi del pensament dels autors: 1) cooperar no és fàcil; 2) a cooperar només se n'aprèn cooperant; 3) no hi ha cooperació sense valors que la fomentin; 4) el currículum ha de prioritzar la cooperació; 5) la cooperació és un antídot contra dinàmiques competitives de l'alumnat, i 6) amb la cooperació l'alumnat aprèn ciències socials, competències i habilitats socials que els

permetran desenvolupar-se en la seva vida adulta. L'annex final recull un seguit d'estratègies i dinàmiques per implementar el treball cooperatiu, així com referències bibliogràfiques amb un breu comentari de les més significatives.

És un llibre que dona resposta a interrogants que el professorat d'aula pot plantejar-se quan vulgui iniciar l'alumnat a treballar cooperativament. L'obra reflecteix el compromís dels autors respecte a la cooperació i el seu interès per canviar les formes de treballar a l'escola per tal d'ajudar les noves generacions a actuar col·lectivament per transformar la societat.

COMUNICACIÓ EDUCATIVA

Carretera de Valls, s/n. - Campus Sescelades. 43007 Tarragona.
Adreça de correu electrònic: comunicacio.educativa@urv.cat
Web: http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

La revista *Comunicació Educativa* està editada per les àrees de didàctiques específiques de la Universitat Rovira i Virgili, i vol reflectir els progressos que s'estan produint en aquests àmbits de coneixement dins i fora del nostre país.

La revista s'adreça, preferentment, a la comunitat educativa i pretén comptar amb la col·laboració de docents dels diversos nivells: des de mestres amb treballs i experiències d'innovació docent fins a professors universitaris i membres d'institucions relacionades amb l'educació en qualsevol de les seves formes.

Pensem que és important oferir una via de comunicació escrita per tal que la recerca en les didàctiques tingui una repercussió efectiva a la docència, tot entenent que la reflexió, la investigació i les propostes d'innovació han de ser transferides a les pràctiques d'aula.

Normes per a la presentació de treballs a la revista

1. Els articles hauran de ser originals i es lliuraran via correu electrònic en format Word. Les il·lustracions (fotografies i dibuixos) hauran d'estar en format digital (TIF o JPG, amb una resolució mínima de 300 dpi) i seran fetes pel mateix autor o disposarà de l'autorització de qui en tingui els drets de reproducció.

2. Al començament de l'article i després del títol hi figurarà el nom i cognoms dels autors, centre de treball, adreça professional i correu electrònic.

3. Els articles estaran redactats en llengua catalana i tindran una extensió màxima de 20.000 espais, inclosos les taules i annexos. L'autor també haurà d'aportar resums en català i en anglès, d'uns 500 espais, i una selecció de paraules clau en els dos idiomes.

4. Els treballs seran avaluats anònimament per dos lectors crítics, que informaran sobre la conveniència de publicar o no l'article, o recomana-

ran modificacions. En el cas que un dels dos informes fos negatiu i l'altre positiu, s'enviarà el text a un tercer avaluador.

5. Dins del text les referències s'indicaran donant, entre parèntesis, els cognoms dels autors i l'any de publicació, separats per una coma. Per exemple: "[...] en la resolució de problemes (Dufresne, Gerace i Leonard, 1997)".

Quan el nom de l'autor surti de forma explícita a dins del text, es posarà l'any del treball entre parèntesis. Per exemple: "[...] segons Lekme (1997)"

6. Les referències bibliogràfiques es relacionaran al final de l'article, per ordre alfabètic del primer cognom. Totes les referències s'han de correspondre amb les respectives citacions fetes a dins del text de l'article.

- En el cas de revistes en suport paper, s'indicarà:

Cognom(s) i inicial del nom de l'autor(s), any (entre parèntesis). Títol del treball. Títol complet de la revista (en cursiva), volum i número, i pàgines de l'article.

Per exemple:

COLL, C. (2008). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.

- Si la revista és en format electrònic, accessible a través d'Internet, la citació es farà així:

Cognom(s) i inicial del nom de l'autor(s), any (entre parèntesis). Títol del treball [En línia]. Títol complet de la revista (en cursiva). Volum i número, i pàgines de l'article. [Data de consulta]. <ruta del document electrònic>.

Per exemple:

DÍAZ-PALOMAR, X., GIMÉNEZ, J., i GARCÍA, P (2006). L'ensenyament de les matemàtiques des de l'aprenentatge dialògic [En línia]. *Comunicació*

Educativa, 19, 27-30. [Data de consulta: 20-12-2006]. <http://www.fcep.urv.es/comeduc/PDF/192730.pdf>.

- En el cas de llibres, la citació es farà indicant:

Cognom(s) i inicial del nom de l'autor(s). Any d'edició (entre parèntesis). Títol del treball (en lletra cursiva). Lloc d'edició: Editorial.

Per exemple:

Edwards, D. i Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.

- Si es tracta de capítols de llibres, se citarà així:

Cognom(s) i inicial del nom(s) de l'autor(s) del capítol. Any (entre parèntesis). Títol del capítol. Inicial del nom(s) i cognom(s) de l'editor o coordinador del llibre, seguit de (ed.) o (coord.). Títol del llibre (en cursiva) i pàgines entre les quals se situa el capítol (entre parèntesis). Lloc d'edició: Editorial.

Per exemple:

Cohen, A. (2001). Music as source of emotion in film. Dins P. Juslin i J. Sloboda (ed.). *Music and Emotion. Theory and Research* (pp. 249-272). Oxford: University Press.

UNIVERSITAT
ROVIRA i VIRGILI

[publicacions]
urv